

## Indhold



Frans Ørsted Andersen: <i>Normal- og specialpædagogik i Finland</i> . . . . .	139
Niels Egelund: <i>Udsat skolestart – hvor tit sker det, og hvad er grunden?</i> . . . .	149
Jan Niedersøe, Sigrid Madsbjerg, Jørgen Frost og Peer Møller Sørensen: <i>Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen</i> . . . . .	162
Tom Andersen: <i>Reflekterende samtaler</i> . . . . .	172
Jan Tønnesvang & Paul Skaarup Jensen: <i>Relationer, der duer</i> – <i>Praktisk pædagogik på selvspsykologisk grund</i> . . . . .	193
Jette Petersen: <i>Myter og realiteter i forhold til sammensætning af elever</i> <i>i specialklasserne – hvad stiller vi op med du adfærdsforstyrrede</i> <i>børn og unge?</i> . . . . .	211
Abstracts . . . . .	221
Omtale af ny litteratur	
Jette Kiær Ørntoft & Birgit Madsen (red.): <i>Overvægt – 21 børn og unge</i> <i>skriver om at være overvægtig</i> (Eivind Tellerup) . . . . .	223
Pierre Bourdieu: <i>Udkast til en praksisteori – indledt af tre studier i</i> <i>kabylsk etnologi</i> og Pierre Bourdieu: <i>Viden om Viden og refleksivitet.</i> – <i>Forelæsningsnoter på College de France 2000-2001</i> (Anders Leerskov) . . . . .	224
Lise Gullestrup: <i>At blive et med sig selv – om udviklingen af</i> <i>det 0-5 årige barns SELV</i> (Eivind Tellerup) . . . . .	226
Helle Rabøl Hansen: <i>Grundbog med mobning</i> (Eivind Fruelund) . . . . .	227
Elkhonon Goldberg: <i>Visdommens paradoks – Sådan bliver du</i> <i>mentalt stærkere med alderen</i> (Helge Kastrup) . . . . .	228
Lars J. Sørensen: <i>Smertegrænsen. Traumer, tilknytning og psykisk</i> <i>sygdom</i> (Henning Strand) . . . . .	230
Geldard, K. & Geldard, D.: <i>Rådgivning af unge</i> (Kirsten Thesbo) . . . . .	232
Terje Ogden: <i>Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetence-</i> <i>udviklende og problemløsende arbejde i skolen</i> (Birte Kvist) . . . . .	233

### Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

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

#### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,  
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefspsykolog,  
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,  
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,  
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefspsykolog,  
cand. psych.

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

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



## Normal- og specialpædagogik i Finland

### Findes den finske PISA-succes i detaljen ?

*Det finske skolevæsen høster i disse år fornemme bedømmelser i internationale undersøgelser – ikke bare PISA, men også en række andre sammenlignende studier af nationale uddannelsessystemer, placerer Finland helt i top. Det er yderst interessant, for overordnet set er der mange fælles træk mellem dansk og finsk skolestruktur og pædagogisk tænkning – så jeg søger forklaringen på den finske folkeskolesucces i en række detaljer . Det er sådanne detaljer, som jeg prøver at afdække og beskrive nærmere i mit aktuelle ph.d-forskningsprojekt. Fx er der i den finske folkeskole en markant og velfungerende evalueringskultur, og der er generelt større fokus på fag-faglighed, samtidig med en mere effektiv specialundervisning, som f.eks. kommer til udtryk gennem nogle særlige støtteforanstaltninger ude i normalklasserne.*

Af Frans Ørsted Andersen  
Lektor, CVU-Fyn & DPU

### Ensartede uddannelsessystemer i Danmark og Finland

Det finske uddannelsessystem fra folkeskole til universitetsniveau er kommet i verdens søgelys. Det interessante, set fra et dansk synspunkt, er at Finland også er et nordisk land med stort set samme uddannelsesstruktur og samfundsmodel som hos os. Men hvad er så forklaringen på at et nærtbeslægtet skandinavisk land klarer sig så markant bedre end Danmark i sådanne undersøgelser? Jeg prøver i mit ph.d-projekt at komme med nogle svar – hvoraf nogle vil blive skitseret her i denne artikel.

Finsk skolelovgivning minder på mange måder meget om dansk – det er nogenlunde de samme overordnede formål i folkeskolen. Der er den samme klasse- og fælærmodel (i hvert fald i 1.-6.kl.), de samme »barncentrerede« pædagogiske traditioner med at lade børn være børn – og ikke presse for meget på med prøver, tests og karakterer i underskolen (1.-6.kl.). Finske skoler har ligesom danske »leg og læring«, projektdage, story lines, klasselærerdage osv. på programmet. Der er forsøgsskoler som »Hellerup« og »Vorbasse« i Danmark, men langt de fleste er, som i Danmark mere almindelige

folkeskoler med blandede undervisningsformer – og så findes der også i Finland nedslidte skoler med forfaldne bygninger og gamle, forældede undervisningsmaterialer. Men overalt har man – som i Danmark, hidtil – lagt vægt på en udpræget decentral styring af folkeskolen – med kun *vejledende* centrale læseplaner og testforslag.

Man kan derfor ikke påstå at skolebørn i Finland er mere vant til testning end danske – og dermed heller ikke hævde at de gode finske, og tilsvarende dårlige danske, PISA-resultater hænger sammen med en større eller mindre grad af testparathed. Ej heller at det skulle hænge snævert sammen med at Finland er en mere homogen nation med kun få indvandrere/flygtninge. For dels tager Finland efterhånden imod lige så mange ikke-europæiske indvandrere og flygtninge som Danmark – dels har Finland altid været en multikulturel stat med store nationale, sproglige og religiøse mindretal (fx svenskere, russere, sigøjnere, samer, estere, jøder og ortodokse). Der findes således et stort antal skoler med enten et multikulturelt, blandet etnisk grundlag – eller rene minoritetsskoler til fx den svensktalende befolkningsgruppe eller det ortodokse mindretal.

### »Lågstadiet« og »högstadiet«

De fleste steder i Finland er skolen delt i »lågstadiet« (1.-6.kl.) og »högstadiet« (7.-9.kl.), der som oftest befinder sig i helt separate bygninger andetsteds. Men finsk skolelovgivning tillader nu en sammenlægning af de to stadier, så man faktisk, hvis der er fysisk og økonomisk mulighed for det, kan skabe den sammenhængende enhedsfolkeskole fra 1.-9.kl. ligesom i Danmark. Omvendt ser man i Danmark en tendens i modsatgående retning: en begyndende »lagkagedeling« i særskilte afdelinger for indskoling, mellemtrin og overbygning. Så alt i alt begynder vi også på dette område at ligne hinanden mere og mere i de to lande.

Som udgangspunkt er finske lærere, både på »lågstadiet« og »högstadiet«, universitetsuddannede. Men sammenligner man med Danmark er det i realiteten sådan at flere af de finske universiteter, der uddanner lærere, kan betegnes som opgraderede CVU'er, – altså sammenlægninger af tidligere lokale seminarier, højskoler, kursusinstitutioner osv. i regionale uddannelsescentre, der så har fået en række forsknings- og udviklingsopgaver oveni. Også danske CVU'er kan jo opnå »college status« via »university college«-ordningen. Samtidig er der tale om en hel vifte af forskellige måder,

man i Finland kan uddanne sig til lærer på. Man kan tage en slags almindelig 5-6 årig cand. mag - uddannelse, hvis man alene vil arbejde på »högstadiet«. Man kan også tage en 4-årig klasselæreruddannelse, hvis man vil være lærer på »lågstadiet«. Men dertil findes faglærer-uddannelser og diverse kombinationer, således at man fx kan have kvalifikationer i nogen fag til at undervise på »högstadiet« og i andre til »lågstadiet«. Selv om de to stadier normalt er adskilte, også fysisk, så findes der, som før nævnt, rundt om i landet skolekomplekser, hvor bygningerne ligger tæt på hinanden, således at det er helt uproblematisk at undervise begge steder. Men man kan også møde lærere, der pendler mellem skoler, med kombijob i både 1-6.kl. og 7.-9. Endelig er der den meget roste og utvivlsomt yderst kvalificerende 5-årige pædagogiske magisteruddannelse, der er en slags kombination af klasse- og faglæreruddannelse til »lågstadiet« med omfattende fordybelse i 1-2 liniefag suppleret med grunduddannelse i række andre skolefag samt pædagogiske fag, bachelorprojekt og praktik. En meget typisk model er dog at man tager en (eller to) 2-3-årig bachelorgrad i et fag på et af landets ca. 20 universiteter, suppleret med en 2-årig pædagogisk grunduddannelse, der meget ligner dansk læreruddannelse med basiskurser i en række skolefag

samt i pædagogik, psykologi og praktik. Det giver kandidaten mulighed for at søge arbejde både på låg- og högstadiet. Billedet af læreruddannelse er altså mere broget i Finland – og også mere fleksibelt end i Danmark.

Overordnet set kan man dog sige, at alle finske folkeskolelærere, på begge de to stadier, har haft en meget grundig uddannelse i deres 1-2 liniefag, som de har brugt væsentligt mere tid på end deres danske kolleger. Danske lærere, der er uddannet efter 1997-ordningen, skal på 4 år nå hele 4 liniefag samt en række grunduddannelsesforløb i skolefag, pædagogiske fag og praktik samt tværfaglige projekter og bacheloropgave. De fleste finske skolebørn møder fx i faget finsk en lærer, der har fordybet sig i dette fag i en meget omfattende mængde af timer. På dansk læreruddannelse er der kun en brøkdel af denne tid til rådighed for liniefaget dansk. Der er efter min mening ingen tvivl om at dette er en del af forklaringen på de finske elevers gode resultater i fx læsning, matematik og naturfag: lærerne i Finland er simpelthen vældig godt uddannede. Generelt bedre end deres danske kolleger.

Men når dette er sagt, så vil jeg også straks gøre opmærksom på at en række faktorer, der opbløder det overordnede billede af højt fag-

ligt kvalificerede finske lærere. På lågstadiet er de nemlig slet ikke i praksis så fagspecialiserede, som den grundige uddannelse kunne antyde. Ude på de enkelte finske folkeskoler ligner billedet i virkeligheden meget mere det danske, end man skulle tro. Mange finske lærere må, pga. fålærerprincippet (ens i Finland og Danmark i 1.-6.kl.) undervise i fag, som de kun har en kortvarig, eller ligefrem ingen, grunduddannelse i. I begge lande danner kurser, praktisk erfaring, personlig interesse mv. baggrund for at især *klasselærerne* næsten altid – udover modersmålet – underviser egen klasse i et 2-3-4 fag mere, fx matematik, idræt og natur & teknik. I visse tilfælde også fremmedsprog som engelsk og tysk, der dog oftest dækkes af en lærer med liniefag, bachelorgrad eller kandidatuddannelse i pågældende sprog. Til praktiske fag som håndarbejde og sløjd kan de finske lågstadie-skoler så have særlige faglærere – evt. personer, som slet ikke har baggrund i læreruddannelse. Selve klasselærersystemet og den overordnede pædagogiske tænkning vedr. de yngste trin er meget ens i Danmark og Finland, – fx minder flg. træk meget om hinanden i de to lande:

- klasselærerne samler trådene omkring klassen og følger tæt den enkelte elev, fagligt og personligt

- den skemamæssige organisering i 1.-6.kl.: klasselæreren råder over store »blokke af timer«, fx hele formiddagen. Selv om der formelt er anført fx »idræt«, »natur og teknik« og »matematik« i disse timer, så er der i praksis stor fleksibilitet. Det betyder fx, at hvis klasselæreren har planlagt at køre et mere sammenhængende projektførløb, kan hun frit gøre det
- man lægger vægt på ikke at presse børnene for meget med tests og karakterer på de yngste trin. Når man er barn, skal der være plads til fantasi, leg og kreativitet.

### **Finsk rummelighed**

Der er altså tale om rigtig mange fælles træk i de to landes folkeskolepædagogik. Alligevel opnår Finland som før omtalt imponerende resultater i fx Pisa-undersøgelserne<sup>1</sup> – mens Danmark her klarer sig ret dårligt. Også mht. »equity« (i en aktuel OECD-undersøgelse<sup>2</sup>), dvs. evnen til via skolen at løfte svage grupper op: også her, på et »blødt område«, er Finland i top, mens Danmark er i bund. Noget kunne altså tyde på, at det finske skolesystem er bedre til ikke bare det faglige, men også til det med »rummeligheden«, end det danske. Samtidig ofres der også i Finland færre ressourcer på specialundervisning end i Danmark. Ser man nærmere på fx de gode finske PISA-

resultater, så skyldes de bl.a. at der er en langt mindre »svag« gruppe end i Danmark. Rummeligheden i forhold til elever med forskellige vanskeligheder, fx sproglige, er altså også en nøgle til forståelse af den finske PISA-succes. Men hvorfor kan den finske folkeskole løfte de svage samfundsgrupper op, bedre end Danmark, oven i købet med færre ressourcer?

Der kan formuleres mange forskellige fornuftige svar. Jeg har allerede nævnt et par stykker af dem, fx det med lærernes længere og grundigere uddannelse og den med færre to-sprogede elever i folkeskolen. Men som vi har set, så er der store nuancer på disse områder. De finske lærere er rigtignok bedre uddannede, men i praksis skal de ofte undervise i fag, de ikke har kvalifikationer i. Og ja, det er rigtigt at der ikke er så mange anden-generationsindvandrere fra den 3. verden i Finland, men til gengæld har man andre store sproglige, kulturelle og religiøse mindretal i landet – og i øvrigt nu et stigende antal indvandrere fra fx Mellemøsten og Somalia. Endelig viser PISA jo også at der ikke er nogen entydig korrespondance mellem manglende faglige kompetencer og så »anden etnisk herkomst/tosprogethed«. Fx har en af Vollsmoseskolerne i Odense et meget fint gennemsnit mht. eksamenskarakterer – over landsgennemsnittet.

Mht. evnen til at løfte svage grupper op via folkeskolens undervisning, så har jeg set nogle interessante eksempler i Finland. Finske forskere bekræfter at disse eksempler ikke er enestående, men kan findes overalt i landet. På en stor, gammel folkeskole midt i Tampere, er der fx ikke noget støttecenter. De elever, som i Danmark bliver henvist til et sådant fx pga. opmærksomheds- eller læsevanskeligheder, følger i Finland alle klassens timer. Der er altså ingen fysisk udskillelse – ingen fag, forløb eller oplevelser i klassen, som problembørnene ikke får. De finske »problemelever« skal ikke, som de danske, forlade den almindelige undervisning (med mistet indlæring i klassen som resultat) for i skoletiden at få særlig støtte i et særligt lokale. Til gengæld tilbydes de ekstra hjælp efter skoletids ophør – fx i lektiecafeer på skolebiblioteket kl. 14-16 (der er ikke et SFO-system i Finland). Og denne Tampere skole, såvel som næsten alle andre finske folkeskoler, råder over en række faste »undervisningsassistenter«, dvs. pædagoguddannet personale, som tilbringer alle deres obligatoriske arbejdstimer på skolen (de har ingen forberedelsesfaktor) – bl.a. med støtte ude i klasserne til svage eller problematiske elever. De kan også dække vikartimer (som ofte kan være traumatiske og/eller kaotiske for de svage elever), organisere aktiviteter i frikvartererne, deltage

som hjælpere i natur-og teknikfor- søg, assistere i lektiecafeen om eftermiddagen, være med på ekskursioner og lejrskoler osv. Undervisningsassistenterne er desuden med i den fælles planlægning og mødeaktivitet på skolen – som dog er væsentligt mindre end i Danmark. De finske skoleledere kan således anvende undervisningsassistenterne meget fleksibelt – og sætte dem ind, der hvor der er problemer, – og det gavner alle – både elever og lærere. De svage elever kan få direkte støtte i mange situationer og udvikler ofte tætte og trygge relationer med undervisningsassistenterne – og læreren får overskud til at fastholde et fagligt fokus og sikre udfordringer til både de normalt og højt begavede.

Som udgangspunkt har alle finske lærere 24 undervisningstimer – også dem med særlige funktioner. Der går derfor ikke så meget tid for skoleledelsen med at tælle og opgøre tjenestetiden. Skolelederne har tid til at udøve pædagogisk og personalemæssig ledelse – de er ikke bundet til at sidde ved en computer og lave vikarplaner og opgørelser over lærernes arbejdstid, sådan som de ofte er det i Danmark.

Pointen med undervisningsassistenterne er, at de ofte kommer til at kende mange af skolens »tunge«

elever rigtig godt, i mange, mange sammenhænge, gennem flere år. De følger dem i tykt og tyndt og kender, ligesom klasselærerne, både til børnenes faglige, sociale og personlige sider.

Dermed er undervisningsassistenterne med til at skabe nære relationer, tryghed, faste rammer og »rummelighed« omkring nogle børn, som ellers på mange måder er belastede og til besvær for både sig selv og omgivelserne.

Parallelt med undervisningsassistentsystemet, som findes overalt i Finland, kan man støde på den såkaldte »morfar-ordning«, som i realiteten har samme effekt. Det drejer sig om brug af pensionerede lærere og andre seniorer, der på frivillig basis (der følger dog visse frynsegoder med, fx gratis måltider i skolens kantine) opretter en kontrakt om fx at deltage i 10 timers undervisning ugentligt, som en slags støttelærere, der kan varetage funktioner på linie med undervisningsassistenterne. De kan med deres erfaring, overblik og ro være en uvurderlig ressource at trække på for både lærere og elever i dagligdagen i den finske folkeskole. Ordningen er ret ny – 4 år gammel – og findes på nuværende tidspunkt især i den vestlige og sydlige del af landet.



### **Klasseværelser, udstyr og skolemad**

Netop nu (august 2005) følger jeg skolestart på en række finske folkeskoler, hvor det nye skoleår lige er begyndt (en uge senere end i Danmark – men mængden af skoledage pr år er næsten den samme i de to lande). Nedenfor nogle praktiske forhold i folkeskolen i Finland, som springer i øjnene som markant anderledes end i Danmark:

1. Der er generelt flere elever i klasserne i Finland og de har lidt flere undervisningstimer (men ligesom i Danmark er der i øvrigt stor spredning mht. klassestørrelse og timeantal – især hos de yngste. Jeg har ved dette skoleårs start set fx en 2. kl. med kun 12 elever og en 3. kl. med 32 på samme skole! Og det finske undervisningsministerium melder, som i Danmark, et minimumstal (undervisningstimer) og maximumstal (klassestørrelser). Kommunerne, og i et vist omfang de enkelte folkeskoler, kan så, som her, selv bestemme i hvor høj grad man vil bruge ressourcer på at skaffe eleverne flere timer eller mindre hold. Det betyder at billedet kan være meget broget).

2. Børnene sidder ofte ved enkeltmandsborde (forholdsvis normalt i Finland, men ligesom i Danmark eksperimenteres der med alle mulige gruppeopstillinger også).

3. Klasseværelserne er mange steder ret små. Der er generelt ikke så meget plads til fx gruppearbejde som der er i mange danske skoler. Man ser mange steder i Finland at eleverne og deres borde fylder klasseværelserne helt ud.

4. Enkeltmandsbordet er en skolepult med en stor rummelig skuffe, hvor hver elev fast, året igennem, kan opbevare en stor del af sine bøger, papirer, arbejdsredskaber, vanter, huer, mv.

5. Alle elever i Finland får hver dag gratis et par sunde retter mad i skolekantin

6. Finske folkeskoleelever får flere lektier for end de danske. Men mange skoler har lektiecafeer – fx i skolebibliotekerne – hvor børnene om eftermiddagen kan få hjælp til hjemmearbejdet – af bl.a. undervisningsassistenterne.

Sammenholdt betyder pkt. 4 og 5, at små finske skolebørn ikke skal bære rundt på – og huske – så meget som danske. En del materialer og tøj kan de lade ligge i deres personlige skolepult – og mad/drikke får de fast i skolens kantine. Nogle danske skolebørn kommer jo i skole med så mange tasker og poser, at man skulle tro de skulle på trekking i Nepal! Den finske rummelighed betyder her, at de børn, hvis familier ikke altid magter at

støtte op omkring al det, der er at huske på vedr. pakning og organisering af skolesager, idrætstøj, særligt udstyr til ekskursioner osv., ikke fremstår som et problem.

Desuden kan man notere sig flg.:

- Danske skolebørn har ofte længere og mere sammenhængende moduler
- De finske skolebørn har ofte 15 minutters frikvarter efter hver undervisningstime (45 min)
- De finske lærere skal gå med deres klasser ned i frikvarteret
- De finske skolebørn skal gå ud i frikvarteret, og de bevæger sig meget rundt i skolegården
- Danske skolebørn kan som regel blive inde i klasseværelset i frikvarteret. De er ofte ikke under opsyn i frikvartererne, fx ikke hvis de er inde i klasseværelset, og der benyttes ikke så meget tid på pauser i DK.

Man ser i frikvartererne i Finland mange »gamle« fælles børnelege og -spil, som ihærdigt dyrkes af de fleste. Mange af disse aktiviteter er til dels forsvundet fra danske skolegårde og frikvarterer (eller henvist til SFO om eftermiddagen): sjippetov, rundbold, paradishopning, organiserede fangelege mv. I Danmark sidder børnene ofte inde i klasseværelset og keder sig, spiller computer, taler i mobiltelefon, spiser slik eller mobber hinanden.

Jeg tror, at disse mange afvigende, tilsyneladende »små«, detaljer kan have en overordentlig stor betydning for den finske pædagogiks succes. Fx har mange forsøg og udviklingsarbejder i Danmark bekræftet den positive effekt af masser af fysisk aktivitet i forhold til elevernes opmærksomheds-evne, ro og velbefindende. Og vel også i forhold til deres vægt – som man jo taler så meget om for tiden. Man skal ikke underkende betydningen af 5 × 15 minutters fast motion hver dag i forhold til den finske skoles »rummelighed«! En anden meget vigtig finsk detalje, lidt i samme spor, er den gratis, sunde skolemad. I Danmark oplever man ofte store forskelle på skolebørnernes spisevaner og -muligheder i løbet af skoledagen. Nogle børn har altid gode madpakker med hjemmefra – og har fra forældrene lært sunde spisevaner. Andre børn har penge med og må i stedet købe fra et mere eller mindre sundt/indbydende udvalg i skoleboden – eller værre, i en lokal døgnkiosk eller hos en bager.

Endelig er der de danske børn, der hverken har penge eller madpakker med – de må så gå sultne rundt eller prøve at låne lidt fra kammeraterne. Også en mulig kilde til uro og indlæringsvanskeligheder.

Den finske skolemadsordning er en åbenlys og helt konkret måde

at skabe rummelighed – og lighed – på. Og en klar kompenserende støtte til belastede og/eller fortravlede familier, der ikke rigtig magter at skabe sunde spisevaner hos børnene. Man ser ikke slik, chips og cola på finske skoler!

### **Undervisningsmaterialer og -metoder**

På dette område er der i realiteten store forskelle på Danmark og Finland. I Danmark er det ikke rigtigt *comme il faut* at lægge for meget vægt på *lærebogssystemer*. Selv om mange herhjemme alligevel i realiteten gør det, er man måske lidt tilbageholdende med at ville stå ved det. Kan være at man føler det er lidt mere rigtigt at lave sine undervisningsmaterialer selv?

Anderledes er det i Finland, hvor man anser lærebogen som et centralt element i den pædagogiske praksis. Men der er ikke tale om en automatisk kobling af lærebogen med bestemte måder at organisere undervisningen på. Igen skal man ikke forveksle troen på og den store brug af lærebøger med terperi og sort skole. Ligesom i Danmark ser man nemlig også i Finland en vifte af forskellige måder at drive undervisning på – fra traditionel klasseundervisning til story-line og projektarbejde. Bøger kan bruges på mange måder. Men de står centralt – uanset undervisningsformen.

Lærebogens centrale placering i den finske skole er også med til at skabe rummelighed. Igen giver det mere belastede og/eller ressourcetsvage familier muligheder for at støtte op om barnets skolearbejde. I de årsplaner, der meldes ud til elever og forældre, kan man tydeligt se hvor og hvordan, man igennem året arbejder med lærebøgerne – tematisk og systematisk. Lektier er ofte knyttede til de til lærebogssystemerne benyttede arbejdshæfter – let og overskueligt for forældre at forstå og følge med i.

Mht. IT er situationen meget lig den danske: Man prøver at integrere IT i undervisningen og eksperimenterer med mange forskellige modeller: Nogle lægger vægt på at placere computere direkte ude i klasseværelserne – andre steder hælder man mere til at samle dem i bestemte IT-rum, fx i forbindelse med skolens bibliotek/mediatek. Men forholdet til fotokopier oplever jeg som radikalt anderledes i Finland. Der er på mange finske skoler tale om en klar afstandtagen fra brug af kopier i undervisningen. En skole i Tampere har således kun een lille, langsomt kørende fotokopimaskine – den er placeret på skolens kontor og hovedsageligt kun til administrativt brug.

På undervisningsmetodeområdet kan man måske godt betragte den finske praksis som lidt »gammel-

dags« – men om det så er positivt eller negativt, vil jeg overlade til læseren selv at bedømme. I hvert fald kan jeg konstatere flg. didaktiske fællestræk på de finske skoler, jeg har besøgt:

- *Classroom-management-agtig* undervisning med faste rammer, struktur og regler
- *Lærerstyret*: eleverne lytter, noterer, læser, eksperimenterer osv. efter lærerens anvisning
- *Fagorienteret*: fagene er undervisningens omdrejningspunkt – også i projekterne
- *Delmålsorienteret*: meget bevidst arbejde med præcise kompetencer
- Stor vægt på *hurtige skift i elevaktivitet*. Der skiftes meget i arbejdsmåderne i løbet af de 45 minutter, som hvert modul normalt varer. En elev fortæller noget til hele klassen – en flok elever skriver noget på tavlen – alle prøver noget konkret materiale på deres eget bord – klassen læser op i kor – notering i lektiebogen – individuel læsning – osv.
- »*Fortælling*« og »*historieoplæsning*« som en hjørnesteen i finsk pædagogik.
- *Fælles fokus*: der arbejdes meget med at kunne dirigere og fastholde elevernes opmærksomhed omkring fælles fokus
- Læreren bruger professionelt et stort register af metoder for at

styre dette klassens fælles »*opmærksomhedsfelt*«: stemmeføring – kropssprog – øjenkontakt – udpegning – tavlestøtte – billedbrug mv.

- *Læreren som dirigent* – i modsætning til den herskende lærerrolle i Danmark: »konsulenten« – den lidt tilbagelænedede type, der ser sig selv mere som rammesætter og enzym for læreprocesser end som dirigent for og kontrollør af disse.

### Succesen er i detaljen

Man må tage hatten af for Finlands pædagogiske formåen. »Nærhed«, »tryghed«, »overskuelighed«, »stolt faglighed«, »effektiv evaluering«, »god kommunikation med forældrene«, »levende fortælling og oplæsning«, »masser af bevægelse«, »sundhed«, »fællesskab« og »identitetsskabende traditioner« er positive betegnelser for en spændende og kompleks pædagogisk virkelighed i et nærtstående, »broderland« med samme grundideer om pædagogik og uddannelse som os.

### Noter

- 1 Se fx Ravn, Karen (2003): *Faglighed eller fleksibilitet I: Folkeskolen* nr. 36, 4.9.2003, s.8-9.
- 2 Se fx Olsen, John Villy (2003): *Tillid – glem det. I: Folkeskolen* nr. 29, juli 2003, s. 10-11.

## Udsat skolestart – hvor tit sker det, og hvad er grunden?



*Velfærdskommissionen har i sin rapport fra december 2005 peget på, at der sker et samfundsmæssigt tab ved, at en betydelig gruppe forældre synes at udsætte skolestarten for deres børn med et år, først og fremmest ved at lade dem gå et år ekstra i børnehave inden starten af børnehaveklassen. Undervisningsministeriets skolestartsudvalg, der blev nedsat den 7. december 2005, har også beskæftiget sig med dette, og som led i udvalgets arbejde har man ladet TNS Gallup foretaget en dataindsamling, der kunne belyse området grundigt. Analyserne af data fremlægges i denne artikel. Resultaterne er af værdi for PPR, idet udvalget foreslår, at den hidtidige relativt frie ordning med hensyn til skolestart afløses af en binding, hvor der kræves dispensation, hvis forældre ønsker deres børn skal starte tidligere eller senere end det år, hvor de fylder 6. PPR foreslås af udvalget som rådgivende instans ved dispensationsansøgning, hvis parterne forældre, pædagoger og skole ikke er enige.*

*Af Niels Egelund  
professor, dr.pæd. DPU*

### Tidspunkt for skolestart

Der er lande imellem stor forskel på tidspunktet, hvor den obligatoriske undervisning starter. OECD har beskæftiget sig med dette i den seneste version af Education at a Glance (2005). OECD ser både den tidlige skoleundervisning (primary education) og førskoletilbud (pre-primary education) som tilbud, der lægger grundlaget for en lang række af kompetencer, som forbereder børn til at indgå i livslang læring og til at blive pro-

duktive medlemmer af samfundet. Førskoletilbud anses for at kunne forberede børn til skolen, herunder for at kunne hjælpe med til at støtte elever med sproglige og sociale problemer og dermed være et supplement til de erfaringer, børnene får i deres hjem.

I hovedparten af OECD-landene er det store flertal af børn (defineret som 90% eller mere) i et pædagogisk tilbud når de når alderen 5-6 år. Det er imidlertid således, at i Belgien, Tjekkiet, Danmark,

England, Frankrig, Island, Italien, Japan, New Zealand, Norge, Portugal, Slovakiet, Spanien, Sverige, Tyskland og Ungarn er 70% af børnene i alderen 3-4 år i et pædagogisk tilbud. Andelen der er i et førskoletilbud i 3-års alderen varierer fra mindre end 20% i Korea til over 90% i Belgien, Frankrig, Island, Italien og Spanien. Man må dog være opmærksom på, at der kan være andre ikke institutionaliserede pædagogiske, psykologiske og sociale tilbud, som kan understøtte børns udvikling, hvad enten de er af foreningsmæssig, religiøs eller anden karakter.

Den egentlige skolestart, på engelsk betegnet som primary school, starter ikke nødvendigvis ved en bestemt alder – der kan dels være et vis fleksibilitet over for forældreønsker, dels være forskellige definitioner fra land til land på, hvor grænseværdierne er. I tabellen nedenfor angives de alderstrin, hvor skolestarten som hovedregel finder sted.

Australien	5 år
Belgien	6 år
Danmark	7 år
England	5 år
Finland	7 år
Frankrig	6 år
Grækenland	6 år
Holland	6 år
Island	6 år
Israel	6 år

Irland	4 år
Italien	6 år
Japan	6 år
Korea	6 år
Luxemburg	6 år
Mexico	6 år
New Zealand	5 år
Norge	6 år
Polen	7 år
Portugal	6 år
Schweiz	7 år
Slovakiet	6 år
Spanien	6 år
Sverige	7 år
Tjekkiet	6 år
Tyrkiet	6 år
Tyskland	6 år
Ungarn	7 år
USA	6 år
Østrig	6 år

Skolestarten ses at variere fra 4-7 år, med hovedparten af landene på en startalder på 6 år (1 på 4 år, 3 på 5 år, 20 på 6 år og 6 på 7 år). Til dette gælder dog, at der er en del lande, hvor førskoletilbud er obligatoriske – og som derfor udviser 100% deltagelse i OECD's oversigter. Dette gælder Belgien, Frankrig og Italien (fra 3-års alderen), Holland og Spanien (fra 4-års alderen). Ikke obligatoriske tilbud før skolestarten, som den danske børnehaveklasse, kan dog forrykke billedet, når det er næsten alle børn, som benytter dette tilbud. I Danmark er der således mindre end 300 børn, der ikke går i børnehaveklasse, og skolestartsalderen er derfor reelt 6 år.

## Udsat skolestart

Undervisningsministeriets statistik viser, at der i skoleåret 2001/2002 var 18% af pigerne, der pr. 1. januar i 1. klasse var 8 år, mens 3% var 9 år. For drengene var de tilsvarende tal 25% og 4%. Disse talværdier holder sig nogenlunde konstant til skoleåret 2004/2005, hvor 15% af pigerne er 8 år og 1% er 9 år, mens 24% af drengene er 8 år og 2% 9 år. Der er dermed i 2001/2002 25% af eleverne, der har udsat skolestart, mens andelen i 2004/2005 er faldet til 21%.

Der er foretaget en enkelt undersøgelse, hvor Rønn (2004) med baggrund i Næstved kommune belyser baggrundene for udsat skolestart. Undersøgelsen bygger dels på spørgeskemaer, dels på fokusgruppeinterviews, og der indgår forældre, hvis børn har fået udsat skolestart, samt skoleledere og daginstitutionspersonale. Undersøgelsen viser lidt forskellige resultater fra de tre grupper, der er spurgt.

For forældrene gælder, at man hyppigst nævner børnenes modenhed. På andenpladsen kommer børnenes alder (hvor forældre dermed siger, at deres børn er for unge til at komme i skole). På tredjepladsen findes børnenes sociale kompetencer. Herefter kommer sproglige kompetencer, fagligt niveau, fysisk størrelse, motorik og kam-

merathensyn. Daginstitutionerne angiver såvel modenhed og sociale kompetencer på en delt førsteplads, fulgt af sproglige kompetencer, fagligt niveau, motorik, fysiske eller psykiske vanskeligheder, alder, kammerater og fysisk størrelse. Skolerne sætter modenhed på førstepladsen, fulgt af sociale kompetencer, sproglige kompetencer, alder, motorik, kammerater og fysisk størrelse. Institution og skole lægger dermed relativt mere vægt på sociale kompetencer og motorik end forældrene, der til gengæld placerer alder relativt højere end især institutionerne.

Med hensyn til, hvem der har indflydelse på beslutningen, er det helt overvejende forældrene og daginstitutionen, som har betydning – og i hovedparten af tilfældene træffes den endelige beslutning om udskudt skolestart af daginstitutionen og forældrene i enighed. Skolen inddrages sjældent i beslutningen. Forældrene er meget optaget af, at barnet får en så god overgang til skolen som muligt, og de venter gerne et år for at give barnet ti gode år i skolen. Der er generelt en holdning om, at »tvivlen skal komme barnet til gode«, så hvis der er den mindste smule tvivl, så skal barnet vente. Et andet udtryk, der ofte bruges er, »at børn ikke har godt af at »stå på tæer« hele tiden«.

Hovedparten af forældrene (over 75%) er tilfredse med daginstitutionernes vejledning. Dog er der 12%, som ikke mener at have fået vejledning. Der er en del forældre, der ikke er helt tilfredse med begrundelserne for, hvorfor deres barn skal vente et år med at komme i skole. Man er fx ikke tilfredse med begrundelser som: »Han vil have godt af at prøve at være den store i børnehaven«, »Han skal have lov til at lege færdig«, og »Han vil blive en af de yngste, og drenge er ofte sent modne«. Der er kun 40% af samtlige forældrene som bekræfter, at der er udarbejdet en handleplan eller iværksat nogle særlige initiativer med henblik på at gøre deres barn klar til skolestart næste år.

Rønns undersøgelse giver et vigtigt fingerpeg i retning af, hvem og hvad der er udslagsgivende for udsat skolestart. Skolestartsudvalget har imidlertid ønsket at få et bredt, landsdækkende datagrundlag som udgangspunkt for sine overvejelser og anbefalinger. Til supplerung af de statistiske oplysninger fra undervisningsministeriet, nævnt ovenfor, er der samlet oplysninger ind på skolerne for skoleåret 2005/06: Disse har skullet vise, hvor mange elever der har fået udsat skolestart, samt andelen af elever hvor udsættelsen er sket gennem at gå et år ekstra i børnehaven respektive et år ekstra i børnehaven

veklasse. Skolerne er endvidere blevet spurgt om grunden til det ekstra år i børnehaveklasse – mens man ikke kan forvente at skolerne ved, hvad grunden er til det ekstra år i børnehaven. Oplysninger om dette er derfor indsamlet for udvalget af TNS Gallup.

### **Skolestartsudvalgets undersøgelser**

UNI-C har med undersøgelsen »Kortlægning af elever, der går et ekstra år i børnehaveklasse« (Reusch, 2006) redegjort for, hvor mange af de elever, der i skoleåret 2005/06 går i børnehaveklasse, er startet »for sent« og »for tidligt« i forhold til deres fødselstidspunkt. Det viser sig, at der er 16,9%, der er startet »for sent«, idet de er født i 1998 eller før, mens 1,6% er startet for tidligt, idet de er født i 2000. Forekomsten af udsat skolestart er lige godt dobbelt så høj for drenge, som for piger, mens der i øvrigt er en større spredning blandt tosprogede elever end blandt ikke tosprogede. Der er endvidere en regional forskel, idet amterne i region Hovedstaden har en lavere forekomst end resten af landet. Højest ligger Bornholms regionskommune med 24% elever med forsinket skolestart. Undersøgelsen viser videre, at 2,15% af alle elever går et år ekstra i børnehaveklasse, og at dette er dobbelt så hyppigt for



drenge som for piger. Også hvad et år ekstra i børnehaveklasse angår ses samme regionale forskelle som for udsat skolestart. Årsagen til udsat skolestart har ikke kunnet undersøges, men for ekstra år i børnehav gælder, at den hyppigste årsag er koncentrationsvanskeligheder.

Gallup har for skolestartsudvalget gennemført en telefonisk survey, hvis formål har været at få udsagn vedrørende et repræsentativt forældreudsnits begrundelser og overvejelser vedrørende udskydelse af skolestart. Undersøgelsen er gennemført i januar 2006.

Gallups undersøgelse baserer sig på en bruttostikprøve på 5.925 familier, der har et eller flere børn født i 1999 eller 2000. Det har – naturligvis – af forskellige grunde ikke har været muligt at træffe alle, selvom man har fulgt et sæt af procedurer, som har sikret en maksimal opnåelsesprocent, herunder udsendelse af informationskrivelse. Antallet af nægttere har været 294, svarende til 5%. Målet for undersøgelsen har været at få 1.200 respondenter, som har overvejet udsat skolestart, således at der var et passende antal at udføre statistiske beregninger på – først og fremmest i forhold til en række baggrundsvariable som børnenes køn, forældrenes uddannelsesbaggrund, antal børn, forsørgerstatus,

urbaniseringsgrad og erfaringer fra børnehav. Det skal om fremgangsmåden bemærkes, at mens bruttostikprøven udgør et repræsentativt udsnit, vil de 1.200, som analyserne dækker, ikke længere være repræsentative for befolkningen (af forældre til 5-6-årige) som helhed, men netop udgør det udsnit, som har overvejet udsat skolestart. Der er af tidsmæssige og økonomiske grunde kun indhentet demografiske oplysninger for de 1.200, men følgende fordeling på variabelen familiens højeste uddannelsesmæssige baggrund tyder ikke på, at der er tale om en væsentlig skævhed: Folkeskole 3%, studentereksamen/HF 6%, erhvervsuddannelse 32%, KVVU 5%, MVU 31%, LVU 21%, forskeruddannelse 2%.

Der har i alt været 4.204 kontakter, indtil man har nået målet på 1.200 familier, som har overvejet udsat skolestart. Andelen, som har overvejet udsat skolestart, er derefter 28,5%. Heraf er der en del, som faktisk har udsat skolestarten. Det bedste skøn over denne andel kan fås ved at anvende den del af Gallup-materialet, hvor barnet, på hvilken udvælgelsen er sket, er født i 1999, idet disse børn har en alder, hvor de »burde« gå i 1. klasse. Andelen kan på denne baggrund anslås at være 15,4%, 14,6% ved ekstra år i børnehav, 0,8% ved ekstra år i børnehaveklas-

sen. I UNI-C's undersøgelse starter 16,9% for sent i skole, og der er dermed kun en meget beskedent forskel mellem de to opgørelser af dette forhold. I UNI-C opgørelse er andelen som går to år i børnehaveklassen 2,15%. Da Gallups tal bygger på en stikprøve, mens UNI-C's er totaltal, er sidstnævnte naturligvis de korrekte.

I afrundede tal kan det derefter konstateres, at forældrene til 29% af alle børn overvejer udsat skolestart, mens 17% ender med at lade børnene starte for sent i skole, heraf 15% ved at gå et år ekstra i børnehave og 2% ved at gå to år i børnehaveklassen. Jo yngre børn er, des større er chancen for, at forældre vælger udsat skolestart – et forhold der med stor tydelighed fremgår af UNI-C's undersøgelse.

Af børnene, hvor der har været overvejelser om udsat skolestart, er 65,6% drenge. Det gælder videre, at 67,6% af børnene med udsat skolestart ved ekstra år i børnehave er drenge, mens 54,8% af børnene med ekstra år i børnehaveklasse er drenge.

### **Årsager til overvejelser om udsat skolestart**

I det følgende gennemgås årsager til overvejelse om udsat skolestart og baggrundene herfor for de for-

ældre, som har haft sådanne overvejelser. Når man fortolker resultaterne må der tænkes på, at de 71% af respondenterne, der ikke har haft overvejelser om udsat skolestart, ikke indgår.

Forældrene har svaret på en række spørgsmål, som dækkede forskellige typer af årsager. Det første spørgsmål gik på barnets alder – om det var født tidligt eller sent på året. 44% svarede, at dette var vigtigt eller meget vigtigt i deres overvejelser. På et spørgsmål om barnets udvikling i forhold til at klare læringsmæssige krav svarede 82% at det var vigtigt eller meget vigtigt. På et spørgsmål om barnets udvikling i forhold til at svare sociale krav svarede 83% vigtigt eller meget vigtigt. Overvejelser over barnets sproglige udvikling i forhold til barnets alder var vigtige eller meget vigtige for 52% af forældrene. Med hensyn til motorisk udvikling svarer 39% vigtigt eller meget vigtigt. Barnets fysiske størrelse er vigtig eller meget vigtig for 16%.

Betæneligheder ved skolens krav til børnene var vigtige eller meget vigtige for 45%, betæneligheder ved skolens faciliteter og ressourcer var vigtige eller meget vigtige for 38%, betæneligheder ved skolevejen var vigtige eller meget vigtige ved 25%. Betæneligheder ved andre praktiske forhold ved sko-

len var vigtige eller meget vigtige ved 19%. Overvejelser vedrørende kammerater, fx ved at barnet kan starte i skole sammen med en kammerat var vigtige eller meget vigtige ved 47%. Overvejelser vedrørende søskende var vigtige eller

meget vigtige ved 22%, og overvejelser i forbindelse med forældrenes arbejde/transport var vigtige ved 14%.

De nøjagtige svarfordelinger findes i nedenstående tabel.

*Tabel 1. Vigtigheden af forskellige begrundelser for udsættelse af skolestart. Svarfordeling i procent.*

Type af begrundelse	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Hverken eller	Vigtigt	Meget vigtigt
Barn født tidlig eller sent på året	21	18	17	27	17
Barns udvikling i forb.m. læringsmæssige krav	5	7	7	28	54
Barns udvikling i forb.m. sociale krav	5	4	8	29	54
Barns sproglige udvikling i forhold til alder	20	14	14	26	26
Barns motoriske udvikling	24	17	20	25	14
Barns fysiske størrelse	37	27	20	11	5
Betæneligheder ved skolens krav	17	16	22	29	16
Betæneligheder ved skolens faciliteter og ressourcer	24	20	17	23	15
Betæneligheder vedr. skolevejen	42	21	11	12	14
Betæneligheder vedr. andre praktiske forhold v. skolen	38	24	18	13	6
Overvejelser vedr. kammerater	20	17	16	29	18
Overvejelser vedr. søskende	45	19	14	13	10
Overvejelser vedr. arbejde/transport	55	22	9	10	4

Det står dermed klart, at de væsentligste grunde til udsat skolestart er, at en meget betydelig del af forældrene er bekymrede for, om deres børn er tilstrækkeligt udviklet til at leve op til skolens læringsmæssige og sociale krav. For at få en mere klar prioritering af de enkelte svarkategorier er forældrene blevet opfordret til at angive, hvilket krav de synes er mest vigtigt.

Når der spørges på den måde viser det sig ikke overraskende, at de vigtigste årsager til udsat skolestart helt overvejende er bekymringer for, om deres børn har en tilstrækkelig modenhed, herunder såvel en fagligt betinget modenhed (39% af begrundelserne, når de skal pege på den mest betydningsfulde enkeltgrund) som en socialt betinget modenhed (32% af begrundelserne, når der skal peges på mest

betydningsfulde enkeltgrund). De to enkelttyper dækker dermed i alt 71% af børnene, mens de tredje- og fjerdehyppigste begrundelser er overvejelser over barnets sene fødselstidspunkt på året (7%) og den sproglige udvikling (7%).

Bekymringerne over faglig og social udvikling udviser ikke nogen statistisk sikker systematisk sammenhæng med forældrenes uddannelsesbaggrund, status som enlig forsørger, urbaniseringsgrad, men den er klart størst hos forældre til enebørn eller for førstefødte. Det er dermed de forældre, der har mindst erfaring som forældre – og som forældre til skolesøgende børn – der er de mest bekymrede, hvad der i høj grad peger på, at bekymringen bygger mere på forventninger end realiteter.

Der er – som de fleste ville forvente – en tendens til, at drengenes forældre er mest relativt mere bekymrede for den faglige udvikling end pigernes forældre, mens pigernes forældre – noget overraskende – er mest bekymrede for det sociale.

### **Hvad bygger overvejelserne på?**

Folkeskolelovens §18, stk. 1 pålægger skolen at tilpasse sin undervisning til elevernes individuelle forudsætninger, og forældre burde

derfor i princippet ikke være bekymrede for, om deres børn lever op til en bestemt norm. Hyppigheden af overvejelserne om udsat skolestart og faktisk udsat skolestart tyder imidlertid på, at en »normtænkning« synes at være udbredt blandt forældrene, og det må give anledning til bekymring hos skolefolk. Princippet om undervisningsdifferentiering som et bærende element i skolen er åbenbart ikke trængt ud i befolkningen – eller også er befolkningens holdninger præget af en normtænkning, hvis påvirkning kommer fra andre steder end skolen. Det forhold, at bekymringerne er størst ved enebørn og førstefødte, peger også tydeligt i den retning.

Der er flere steder, en påvirkning kan komme fra. Den kan for det første bunde i en almindelig holdning om »jo senere, des bedre«. Den kan også komme fra venner og bekendtes erfaringer, den kan komme fra daginstitutionerne, og den kan selvfølgelig komme fra skolen selv, der kunne tænkes at ønske at modtage så modne børn, som overhovedet muligt. For at få et indtryk af disse muligheder, er forældrene blevet stillet en række spørgsmål.

Det, der ifølge svarene på interviewspørgsmålene er udslagsgivende for forældrenes bekymring og valg af udsat skolestart, er helt

overvejende indtryk, de har fået fra børnehavernes pædagoger, mens skolernes personale, bekendte, erfaringer med andre børn og den

offentlige debat ikke spiller nogen særlig rolle. Den nøjagtige svarfordeling fremgår af Tabel 2.

*Tabel 2. I hvilken grad har forskellige instanser givet anledning til overvejelserne af udsættelse af skolestart? Svarfordeling i procent.*

Instans	Slet ikke	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Erfaringer med egne børn	44	11	16	16	13
Generel holdning »jo senere des bedre«	32	16	24	17	12
Pædagogerne i børnehaven	15	8	23	33	21
Forældre til børn i børnehaven	63	17	13	6	1
Børnehaveklasseleder på modtagende skole	61	9	13	11	6
Lærere på modtagende skole	68	8	10	10	4
Skoleleder på modtagende skole	69	10	10	7	3
Talepædagog	73	5	9	8	7
Psykolog	82	3	5	5	4
Børnepsykiater	90	2	3	3	2
Egen læge	86	4	4	4	2
Andre fagpersoner	81	4	7	5	3
Venner og bekendte	53	15	23	7	2
Familie	51	15	22	8	4
Offentlig debat	57	15	22	5	1

Der er på den mest betydningsfulde variabel, pædagogerne i børnehaven, en signifikant forskel i regning af, at pædagoger oftere giver anledning til udsat skolestart for forældre med et lavt end et højt uddannelsesniveau. Selv om den er signifikant, er den dog ikke talmæssigt voldsom. Hvis den højeste af forældrenes uddannelse er en lang videregående uddannelse, er der 46%, som i høj eller i meget høj

grad fået givet anledning til overvejelser om udsat skolestart fra pædagogers side. Hvis der er tale om en mellemlang videregående uddannelse, er procenten 53%, og for en kort videregående uddannelse er den 64%. For erhvervsuddannelse er procenten 59. Der er – modsat hvad man kunne forvente – ingen sammenhæng mellem børnenes køn og pædagogernes indflydelse.

Der er endvidere blevet spurgt til, om forældrene oplever at daginstitutionerne har haft særlige aktiviteter til at forberede de ældste børn på at starte i skole og fritidsordning. Til dette svarer 86% ja. 42% af dem, der svarer ja, fortæller at aktiviteterne startede et år før skolestart, mens 54% beretter, at det startede et halvt år før skolestart. 45% fortæller endvidere, at daginstitutionerne har udarbejdet en handlingsplan for skoleparathed for deres børn.

Det ser dermed ud til, at der er en høj grad af forberedelse til skolestarten, og 60% af forældrene med overvejelser om udsat skolestart vurderer, at der er et godt eller meget godt samarbejde mellem daginstitutionen og skolen, mens kun 9% finder det dårligt eller meget dårligt. Når man sammenholder disse udsagn om daginstitutionens arbejde med typer af overvejelser om udsat skolestart og faktisk udsat skolestart, er der ingen systematiske sammenhænge. Daginstitutionernes forberedelse af børnene og kvaliteten af samarbejdet med skolen ser ikke ud til at have betydning for de bekymringer, forældre har for deres barns skolestart.

## Konklusion

Danmark har – set i en international sammenhæng – en relativt sen skolestartsalder. Det er dog samtidig en kendsgerning, at 99% af alle børn går i børnehaveklasse, og at skolestarten i realiteten dermed ligger i 6-års alderen og på niveau med flertallet af lande. Det er også et karakteristikum ved dansk skole, at forældrene har en vis frihed til at vælge, om de vil sende deres børn tidligere eller senere i skole. Mens førstnævnte kun vælges af 1,6%, er der 16,9% af forældrene, som vælger den sene løsning – og det sker hyppigst for drengene.

Selv om skolen har en forpligtelse til at tilpasse undervisningen til elevernes forudsætninger, er der altså en tydelig tendens til, at forældre følger en »niveautænkning« – at de mener børnene skal passe til skolen. Det er både det faglige og det sociale niveau, der bekymrer et stort antal forældre. Når man ser på, hvorfra overvejelserne stammer, er det klart, at det ikke er skolen selv, som er en væsentlig anledning. Der heller ikke i særlig grad almene holdninger eller erfaringer med ældre børn, familie, venner og bekendte, som bidrager til overvejelser om udsat skolestart. Det er derimod helt overvejende daginstitutionernes pædagoger, der bidrager til foræl-

dres bekymring for, om børnene er klar til at komme i skole.

Det store flertal af de daginstitutioner, som bekymrede forældre har eller har haft deres børn i, har gjort et betydeligt arbejde for at forberede børnene på skolestarten. Alligevel er der dog helt klart et problem, nemlig at den børneparate skole med pligt til undervisningsdifferentiering ikke indgår i pædagogernes rådgivning af forældre. Det er derfor i stedet i høj grad skoleparate børn, pædagogerne taler om og tydeligt satser på.

Skal den ganske betydelige forekomst af udsat skolestart begrænses, ser indsatsen ud til dels at skulle rettes mod børnehavernes personale, dels at skulle rettes mod forældre – især førstegangsførelse – som skal bevidstgøres om, at skolens første år ikke blot er »gammeldags« undervisning, men i stedet er et tidssvarende indskolingsforløb, der støtter både børnenes faglige og sociale kompetencer.

Skolestartsudvalget har derfor foreslået, at skolestart i den ny 1. klasse (tidligere børnehaveklasse) sker det år, hvor barnet fylder 6, og at afvigelse herfra kræver dispensation. Hvis der blandt forældre, skole og daginstitution er uenighed om en dispensationsansøgning, har skolestartsudvalget foreslået, at PPR inddrages som den instans, der afgør om der opnås dispensation. PPR vil derfor utvivlsomt få en meget vigtig opgave med at finde balancen mellem en børneparat skole og et decideret ikke skoleparat barn.

## Referencer

- OECD (2005): *Education at a Glance 2005*. Paris, OECD
- Rønn, A (2004): *Analyse af årsagen til udsat skolestart i Næstved*. Næstved kommune.
- Reusch, S. (2006): *Undersøgelse af elever der går et ekstra år i børnehaveklasse*. København, UNI-C.
- Velfærdskommissionen (2005): *Fremtidens velfærd – sådan gør andre lande*. København. Velfærdskommissionen.

## Resume af resultater fra Gallups undersøgelse vedrørende udsat skolestart

Af Niels Egelund, DPU

Som led i skolestartsudvalgets arbejde har TNS Gallup foretaget en telefonisk survey, hvis formål har været at få udsagn vedrørende et repræsentativt forældreudsnits begrundelser og overvejelser vedrørende udskydelse af skolestart. Undersøgelsen er gennemført i januar 2006.

Gallups undersøgelse baserer sig på en bruttostikprøve på 5.925 familier, der har et eller flere børn født i 1999 eller 2000. Det har – naturligvis – af forskellige grunde ikke været muligt at træffe alle, selvom man har fulgt et sæt af procedurer, som har sikret en maksimal opnåelsesprocent, herunder udsendelse af informationsskrivelse. Antallet af nægttere har været 294, svarende til 5%. Målet for undersøgelsen har været at få 1.200 respondenter, som har overvejet udsat skolestart, således at der var et passende antal at udføre statistiske beregninger på – først og fremmest i forhold til en række baggrundsvariable som børnenes køn, forældrenes uddannelsesbaggrund, antal børn, forsørgerstatus, urbaniseringsgrad og erfaringer fra børnehave.

Der har i alt været 4.204 kontakter, indtil man har nået målet på 1.200 familier, som har overvejet udsat skolestart. Andelen, som har overvejet udsat skolestart, er derefter 28,5%. Heraf er der en del, som faktisk har udsat skolestarten. Det bedste skøn over denne andel kan fås ved at anvende den del af Gallup-materialet, hvor barnet, på hvilken udvælgelsen er sket, er født i 1999, idet disse børn har en alder, hvor de "burde" gå i 1. klasse. Andelen kan på denne baggrund anslås at være 15,4%, 14,6% ved ekstra år i børnehaven, 0,8% ved ekstra år i børnehaveklassen. I UNI-C's undersøgelse starter 16,9% for sent i skole, og der er dermed kun en meget beskedne forskel mellem de to opgørelser af dette forhold. I UNI-C's opgørelse er andelen som går to år i børnehaveklassen 2,15%. Da Gallups tal bygger på en stikprøve, mens UNI-C's er totaltal, er sidstnævnte naturligvis de korrekte.

I afrundede tal kan det derefter konstateres, at forældrene til 29% af alle børn overvejer udsat skolestart, mens 17% ender med at lade børnene starte for sent i skole, heraf 15% ved at gå et år ekstra i børnehaven og 2% ved at gå to år i børnehaveklassen. Jo yngre børn er, des større er chancen for, at forældre vælger udsat skolestart – et forhold der med stor tydelighed fremgår af UNI-C's undersøgelse.

Af børnene, hvor der har været overvejelser om udsat skolestart, er 65,6% drenge. Det gælder videre, at 67,6% af børnene med udsat skolestart er drenge, mens 54,8% af børnene med ekstra år i børnehaven er drenge.



De vigtigste årsager til, at forældre vælger udsat skolestart, er – sammen med den allerede nævnte sammenhæng med alder - helt overvejende bekymringer for, om deres børn har en tilstrækkelig modenhed, herunder såvel en fagligt betinget modenhed (39% af begrundelserne, når de skal pege på den mest betydningsfulde enkeltgrund) som en socialt betinget modenhed (32% af begrundelserne, når der skal peges på mest betydningsfulde enkeltgrund). De to enkelttyper dækker dermed i alt 71% af børnene, mens de tredje- og fjerdehyppigste begrundelser er overvejelser over barnets sene fødselstidspunkt på året (7%) og den sproglige udvikling (7%). Bekymringerne over faglig og social udvikling udviser ikke nogen statistisk sikker systematisk sammenhæng med forældrenes uddannelsesbaggrund, status som enlig forsørger, urbaniseringsgrad, men den er klart størst hos forældre til enebørn eller for førstefødte. Der er en tendens til, at drengenes forældre er mest relativt mere bekymrede for den faglige udvikling end pigernes forældre – og omvendt.

Det, der ifølge interviews er udslagsgivende for forældrenes bekymring og valg af udsat skolestart, er helt overvejende indtryk, de har fået fra børnehavernes pædagoger, mens skolernes personale, bekendte, erfaringer med andre børn og den offentlige debat ikke spiller nogen særlig rolle. Daginstitutionernes forberedelse af børnene og kvaliteten af samarbejdet med skolen ser ikke ud til at have betydning. Det er dermed klar indikation af, at der er tale om et relativt generelt problem – at skolens forpligtelse til at tilpasse undervisningen til eleveres forudsætninger og potentialer, således som det er beskrevet i folkeskolelovens paragraf om undervisningsdifferentiering, ikke er en kendsgerning, der indgår i pædagogernes overvejelser. Pædagogerne ser dermed ud til at have et for traditionelt og tidssvarende syn på skolens og dens opgave.

***Anbefaling som følge af undersøgelsen:***

Skal den ganske betydelige forekomst af udsat skolestart begrænses, ser indsatsen ud til dels at skulle rettes mod børnehavernes personale, dels at skulle rettes mod forældre – især førstegangsførelse - som skal bevidstgøres om, at skolens første år ikke blot er "gammeldags" undervisning, men i stedet er et tidssvarende indskolingsforløb, der støtter både børnenes faglige og sociale kompetencer.

## Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen



*Hensigten med denne artikel er at binde erfaringer og praksis fra »Den bornholmske 3-årsscreening« sammen med resultaterne fra en længdesnitsundersøgelse af årgang 1985 på Bornholm, hvor børnene efter screeningen blev fulgt med læseprøver frem til 9. klasse.*

*Af Jan Niedersøe, Sigrid Madsbjerg, Jørgen Frost og Peer Møller Sørensen*

Da man i slutningen af 1970-erne gjorde klar til udlægningen af særfor sorgen, indgik Skolepsykologisk rådgivning på Bornholm en forsøgsaftale med Taleinstituttet i Hellerup. Den indebar, at man overtog taleundervisningen af småbørn allerede i 1979, og som et forsøg tilbød alle småbørnsfamilier et besøg af en talepædagog i det kvartal, deres barn blev fire år. Som et resultat af sidstnævnte tilbud blev antallet af henviste småbørn i løbet af kalenderåret 1979 mere end fordoblet, og tankevækkende var det, at det især var gruppen af børn med en meget begrænset sprogforståelse, der var vokset.

Det var imidlertid en problemfyldt succes, for da bevillingerne til tale-høreundervisningen var uændrede, måtte de pædagogiske handlemuligheder primært begrænses til vejledende samtaler med forældrene kombineret med

et tilbud om en halv friplads i en daginstitution. Da vi skønnede, at dette måtte være et utilstrækkeligt tilbud, fandt vi det uetisk at fortsætte, og i foråret 1980, dvs. efter godt et år, blev det opsøgende arbejde indstillet.

I 1982 begyndte hovedparten af »forsøgsbørnene« i skolen, og i den forbindelse fik vi nogle uventede reaktioner fra skolerne. Der var mærkbart færre sprogsvage børn i denne årgang og frem for alt ingen ukendte. Skolerne og den lokale lærerkreds anbefalede derfor, at sprogscreeningerne blev genoptaget, hvilket de bornholmske kommuner så vedtog i 1983 dog under forudsætning af, at det fortsat kunne ske inden for de eksisterende resurser.

### **Tankerne bag »Den bornholmske 3-årsscreening«**

Den pædagogiske indsats måtte altså fortsat begrænses til primært

at omfatte vejledning af børnenes nøglepersoner dvs. forældre, dagplejemødre og pædagoger. For at opnå et længere forløb inden skolestarten, ønskede vi derfor at lægge sprogscreeningen tidligere. Vi valgte tidspunktet umiddelbart efter barnet var blevet tre år fordi:

- Variationen i sproglig udvikling inden for normalområdet i en tidligere alder kan være meget stor. Et tidligere screeningstidspunkt vil derfor øge antallet af falsk negative.
- I 3 års alderen stiger børnenes interesse og behov for at være sammen med andre børn. Da sproglig og social udvikling hænger sammen, vil en tidlig sproglig indsats også kunne fungere forebyggende i social henseende.
- Når en sproglig indsats sættes ind i 3. leveår er mulighederne for at påvirke udviklingen gode. Ifølge Locke synes perioden mellem 2 og 3 år at være optimal for tidlig indsats (Locke, 1998).
- Tidspunktet passer med optagelsestidspunktet til børnehaverne.

Det ændrede screeningstidspunkt betød, at vi måtte uarbejde et nyt screeningsmateriale. Det skulle indgå i en styret leg, der gav mulighed for at vurdere barnets sprog – både det impressive og det ekspressive –, kontakt, motorik, hørelse, nysgerrighed og adfærd. Det

skulle endvidere være nemt at administrere, virke appellerende på børnene og sidst men ikke mindst kunne fungere som oplæg til en efterfølgende forældresamtale.

Siden efteråret 1985 har 3-års-screeningen været et fast tilbud på Bornholm, som næsten alle børnefamilierne tager imod. Screeningen er løbende blevet justeret, specielt hvad angår proceduren for legen, anvendelsen af materialerne, og hvorledes man gennem forældresamtalen og den eventuelt senere løbende vejledning kan understøtte barnets udvikling (Niedersøe, 1985). Da værdien af forældresamtalen i høj grad er afhængig af, at forældrene overværer forløbet af screeningen, tilbydes screeningen altid i hjemmet.

### **Forskningsprojektet vedr. årgang 85**

For at få klarhed over hvilke sproglige faktorer, der især har betydning for den senere læse-staveindlæring, startede vi med støtte fra Egmont Fonden i 1988 en længdesnitsundersøgelse, hvori samtlige bornholmske børn født i 1985 indgik, og hvor følgende forhold var i fokus:

1. Sammenhængen mellem sprogvanskeligheder i 3-årsalderen og senere læse-stavevanskeligheder. Sprogvanskeligheder er her defineret som mangelfuld sprogforståelse og ordforråd.

2. Sammenhængen mellem fonologien i 3-årsalderen og senere læse-stavevanskeligheder.
3. Sammenhængen mellem tidlig interesse for bøger/højtlesning m.m. og læsevanskeligheder.

Der blev i perioden 1988-2002 indsamlet data på samtlige børn med følgende prøver:

- 3-årsscreeningen (Niedersøe, 1985) – 1988 og begyndelsen af 1989
- I starten af børnehaveklassen: KTI (Krogh, 1977), forkortet version af Peg På (Rommetveit, 1980) og forskellige andre sproglige test – 1991 og 1992 (elever med udsat skolestart)
- I slutningen af børnehaveklassen: KTI, Peg På, screening i sproglig opmærksomhed (Amtrup, Frost og Troest, 1987) og forskellige andre sproglige test – 1992 og 1993 (elever med udsat skolestart)
- 2. klasse: OS 64<sup>1</sup> – oktober 1994 og 1995 (elever med udsat skolestart) – og OS 120 og Ny nordisk orddiktat<sup>2</sup> i april – 1995 og 1996 (elever med udsat skolestart)
- 3. klasse: SL 60 i marts – 1996 og 1997 (elever med udsat skolestart)
- 4. klasse: SL 40 og Fredericia-prøven i april – 1997 og 1998 (elever med udsat skolestart)
- 6. klasse: SL 40 i november – 1998 og 1999 (elever med udsat skolestart) – og april 1999

og 2000 (elever med udsat skolestart) – i begge tilfælde med læsetiden nedsat til 10 minutter

- 9. klasse: TL 4 i oktober og november 2001 og 2002 (elever med udsat skolestart)

I forbindelse med analysen af de indsamlede data har Pædagogisk Psykologisk Rådgivning etableret et nordisk samarbejde<sup>3</sup>.

### Den bornholmske 3-årsscreeing

Som måleinstrument i et forskningsprojekt har screeningen to åbenlyse svagheder:

- Materialet er sammensat således, at et normalt fungerende 3-årsbarn klarer stort set alle opgaverne. Det medfører, at spredningen, når svarene i ordforråd, sprogforståelse og fonologi gøres op, er lille, og der opstår lofteffekt<sup>4</sup>.
- Fonologien registreres, når barnet benævner billederne. Det indebærer, at når barnet bruger et alternativt ord eller er tavst, bliver tilhørende lyd ikke registreret, medmindre talepædagogen senere i screeningsforløbet hører barnet bruge den.

Materialet består af Noahs Ark (en tøjebåd med løse tøjdyr, som kan sættes op i båden), en billedbog med 23 billeder, et samtalebillede, en pose med store og små duplodelodser, en tøjpose med en nøgle, en

glaskugle, en knap og en ring, og endelig en lille skumbold.

**Dataindsamlingens mål for fonologi, ordforråd, sprogforståelse, spontansprog og interesse for billedbøger.**

**Fonologi**

Ud fra billedbogens 23 billeder registreres barnets fonologi, ordbrug, brug af flertal og verber, samt kendskab til farverne rød, blå, gul og grøn.

Som nævnt er billedbogens primære formål at give talepædagogen mulighed for at vurdere barnets beherskelse af de mest almindelige fonologiske størrelser som oplæg til en efterfølgende forældresamtale.

Talepædagogen foretager ud fra de ytringer, som høres under screeningen også en kvalitativ vurdering af forståeligheden af barnets sprog.

**Ordforråd**

Billedbogen er ikke tænkt som en egentlig ordforrådsprøve, men kan i lighed med testen Bo Ege 1 bruges til at vurdere barnets ordbrug. I denne undersøgelse er antallet af rigtige svar til billederne i billedbogen anvendt som mål for det aktive ordforråd. Med 'rigtige ord' menes fx hund, gris og mand, mens ord som vov, vovhund, øf og far ikke giver point.

**Sprogforståelse**

Samtalebilledet er et folde-udbillede, hvor talepædagogen har mulighed for at vurdere barnets impressive sprogforståelse. Som eksempler på spørgsmål kan nævnes:

- 'Hvad er det, moderen kommer med?'
- 'Hvad er det, der ligger ved siden af dukken?'
- 'Hvordan kan drengen få fat i sin bamse?'

I undersøgelsen er der givet et point for hvert svar, hvor barnet verbalt eller nonverbalt og uden hjælp tydeligt tilkendegav, at spørgsmålet var forstået. Sammentællingen af rigtige svar er brugt som mål for barnets sprogforståelse, i alt max 11 point.

**Længde og opbygning af barnets spontane ytringer**

Talepædagogen foretager ud fra de ytringer, som høres under screeningen også en kvalitativ vurdering af sætningslængden og opbygningen af barnets sprog.

**Interesse for billedbøger**

Forældrene bliver efter screeningen spurgt, om deres barn er interesseret i at se i billedbøger og få læst højt.

### Læseprøverne

Da der er tale om almindelig anvendte diagnostiske læseprøver, vil vi her undlade at omtale de enkelte test (se note 1).

### Staveprøverne

Ny Nordisk Orddiktat og Fredericiaprøven (se note 2)

### Vurdering af testresultaterne

Der foreligger en del undersøgelsesresultater, der peger på sammenhængen mellem tale- og skriftsprogudvikling (Wold (1996). Ingvar Lundberg (1985) har i en stor undersøgelse af 700 elever i 1. klasse vist, at lærernes bedømmelse af elevernes sprogforståelse og sprogproduktion er den vigtigste faktor, når man skal forudsige den skriftsproglige udvikling. Bente Eriksen Hagtvet har på baggrund af Scarboroughs undersøgelser (Scarborough (1990) af børn af dyslektiske forældre i sin doktordisputats konkluderet: »[...] en god talespråklig prediktor av leseferdighet er en variabel som på prediktionstidspunktet sterkt utfordrer det lingvistiske systemet som er under utvikling. Denne hypotese kan betegnes »utviklings-spurt-hypotesen« (Hagtvet (1996) p.11).

Vores primære hypotese var, at vanskeligheder med sprogforståelse og begrebsudvikling målt ved 3-årsalderen ville have negativ

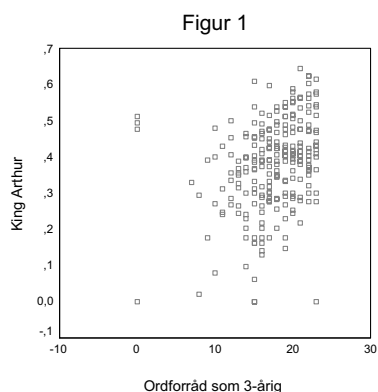
indvirkning på den senere læse- og staveudvikling.

I en tidligere artikel har Olofsson og Niedersøe (1999) beskrevet, at især ordforråd og sprogforståelse ved 3-årsalderen har en signifikant sammenhæng med elevernes læse-resultater frem til 4. klasse. I en nyere artikel af Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olufsson og Møller Sørensen (2005) er resultaterne fra 3-årsscreeningen (ordforråd, sætningslængde og forståelse) blevet sammenholdt med resultater fra børnehaveklassen (sproglig bevidsthed) og læsning frem til 9. klasse. Resultaterne viste, at både de semantiske forhold ved 3 års screeningen og de fonologiske forhold i slutningen af børnehaveklassen påvirker læsningen helt op til 9. klasse. De fonologiske forhold ved 6 år er især vigtige i læsestarten (beg. af 2. klasse), mens de semantiske forhold har størst betydning fra slutningen af 2. klasse og frem til 9. klasse.

Her vil vi vise sammenhængen mellem 5 delområder i 3 årsscreeningen (ordforråd, sprogforståelse, sætningslængde, fonologi og interesse for billedbøger) og senere læseudvikling. På tabel 1 er de fem deltest fra 3-årsscreeningen sammenholdt med læseprøverne i 9. klasse. Her af fremgår det, at der er en signifikant sammenhæng mellem samtlige 5 variable fra 3-årsscreeningen og læseresultaterne. Sammenhængen mellem

fonologien i 3-årsalderen og læseresultaterne er signifikant, men væsentlig svagere end de 4 øvrige.

Som nævnt er der i samtlige data fra 3-årsscreeningen tale om en kraftig lofteffekt, hvilket figur 1 er eksempel på. Her er sammenhængen fra tabel 1 mellem ordforrådet som 3-årig og King Arthur i 9. klasse vist som et scatterplot. Heraf ses, at hovedparten af 3-årsbørnene er placeret mellem 15 og 23 rigtige på x-aksen.



I tabel 2 er staveprøverne i 4. klasse sammenholdt med de samme fem deltest fra 3-årsscreeningen. Heraf fremgår det, at der frem til 4. klasse er en signifikant sammenhæng mellem alle 5 variable fra 3-årsscreeningen og staveresultaterne. Sammenhængen mellem fonologi

Tabel 1

		TL 4 - King Arthur i november i 9.
Ordforråd som 3-årig	Pearson Correlation	,314**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	242
Sprogforståelse som 3-årig	Pearson Correlation	,207**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	242
Sætninger som 3-årig	Pearson Correlation	,236**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	236
Fonologi som 3-årig	Pearson Correlation	,131*
	Sig. (2-tailed)	,043
	N	239
Interesseret i billedbøger	Pearson Correlation	,212**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	242

samt interesse for billedbøger og staveudviklingen er væsentlig svagere end de 3 semantiske.

Sideløbende med forskningsprojektet har det desuden været muligt at følge børnenes udvikling på det fonologiske område. Havde et barn fonologiske mangler ved 3-årsscreeningen, hvilket gjaldt et meget stor antal, bestod den talepædagogiske indsats primært i rådgivning til barnets nøglepersoner om ikke at foretage en direkte korrektion, men alene at gentage barnets udsagn korrekt, når det faldt naturligt. Da vi i børnehavklassen vurderede børnenes fonologi med en eftersigningstest var stort set alle børnene uproblematisk. En følgeslutning kunne være, at der er ingen eller kun begrænset gevinst ved en tidlig korrektion af

Tabel 2

		Fredericia
Ordforråd som 3-årig	Pearson Correlation	,354**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	267
Sprogforståelse som 3-årig	Pearson Correlation	,256**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	267
Sætninger som 3-årig	Pearson Correlation	,269**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	261
Fonologi som 3-årig	Pearson Correlation	,149*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	264
Interesserei i billedbøger	Pearson Correlation	,166**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	267

fonologiske mangler. Spørgsmålet er måske snarere, om en tidlig opmærksomhed på et barns udtale kan mindske dets lyst til at være sprogligt aktivt og dermed virke hæmmende på udviklingen af ordforråd og sprogforståelse.

Et formål med længdesnitsundersøgelsen var også at vurdere 3-års-screeningens prædikative sikkerhed<sup>5</sup> og reliabilitet<sup>6</sup> med hensyn til senere indlæringsvanskeligheder på læseområdet med henblik på en tidligere og bedre specialpædagogisk indsats. Som nævnt fik samtlige børn, der havde vanskeligheder ved 3-årsscreeningen, tilbud om specialpædagogisk bistand primært i form af vejledning. Hvis denne indsats har haft en gunstig indflydelse på børnenes senere læseindlæring, har den samtidig

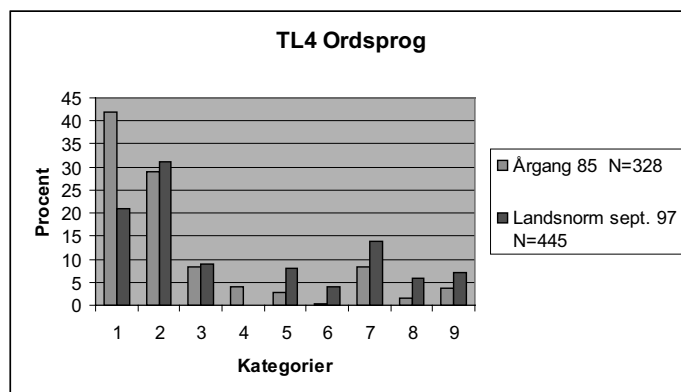
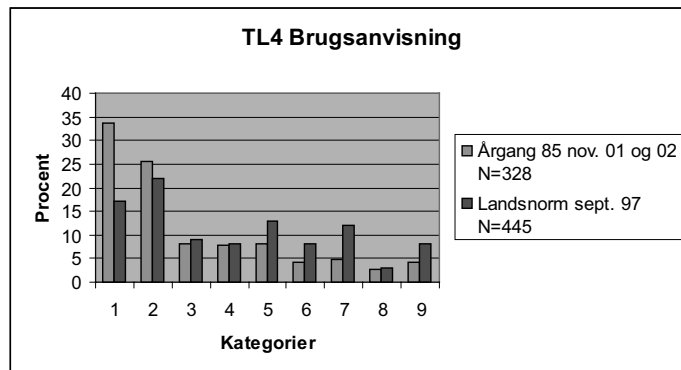
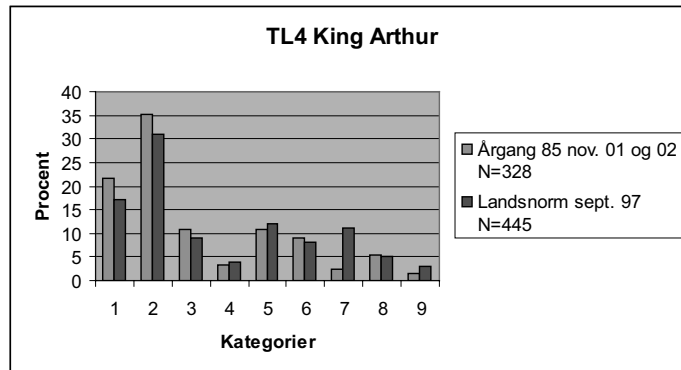
svækket de korrelationskoefficienter, som viser screeningens prædikative sikkerhed og reliabilitet.

Om en given specialpædagogisk bistand har effekt, og hvilke betingelser der skal være opfyldt, for at en henvisning er relevant, er spørgsmål, som altid må være til diskussion, men da det etisk vil være utænkeligt ikke at handle, er forsøg med en kontrolgruppe ikke mulig. Interessant er det imidlertid, at

når vi sammenholder TL4-resultaterne fra forsøgsårgangen med landsnormen, kunne det se ud som om, der har været en effekt af den tidlige indsats. Som det fremgår af de tre efterfølgende grafer, klarer de bornholmske børn fra årgang 85 sig særdeles pænt. Grupperne af hurtigere og sikrere læsere – kategori 1 og 2 – er større end gennemsnittet i landsundersøgelsen og antallet af elever i de tre svageste kategorier – 7, 8 og 9 – er halveret.

Vi har i 2005 foretaget en lignende sammenligning mellem de bornholmske elever og landsnormen i de fire læsetest OS64, OS120, SL60 og SL40. Også her er antallet af svage læsere næsten halveret i forhold til landsnormen.





## Diskussion

Denne undersøgelse viser, at sprogforståelse, ordforråd og interesse for billedbøger i 3-årsalderen er meget væsentlige medvindsfaktorer for den senere læseindlæring. Sammen med andre erfaringer angående betydningen af tidlig indsats (f.eks. Westerlund, 2002, Hagtvet, 1996; Locke, 1998) giver dette gode grunde til tidligt at finde de børn, som har sprogproblemer. Det giver mulighed for at tilrettelægge en kontinuerlig, forebyggende udvikling af barnets ordforråd og sprogforståelse i nærmiljøet, som kan finde sted på en naturlig og integreret måde med barnet som aktiv sprogbruger i en social kontekst (Platou, 2002).

Undervisningsministeren har taget initiativ til en national handleplan for læsning. Allerede nu er det meldt ud, at de to-sprogede børn skal sprogscreenes i 3-årsalderen, og at *samtliche* børn først skal sprogtestes ved skolestart. Men tidlige sproglige vanskeligheder er langt fra forbeholdt gruppen af to-sprogede småbørn, og vil man sikre en tidlig indsats for børn med sproglige vanskeligheder, må *alle børn* sprogscreenes i god tid inden skolestarten. 3-årsscreeningen på Bornholm er *et* eksempel på, hvordan dette kan organiseres inden for bestående rammer. Ved at tilbyde screeningen til *samtliche* børn, opnår man samtidig, at to-

sprogede familier ikke kan føle sig som en særlig udvalgt eller stemplet gruppe.

Folkeskolen har gennem en del år måttet bære ansvaret for svage læseresultater i de internationale læseundersøgelser. Vi kan kun støtte, at læreruddannelsen og folkeskolens læseundervisning får et grundigt eftersyn, og man bruger erfaringerne fra al den undervisning, der rent faktisk lykkes. Men resultaterne fra denne og lignende undersøgelser viser, at det herudover også er væsentligt at se på den sproglige ballast, børnene har med sig ved skolestarten. Første del af en national handlingsplan kunne derfor være en sprogscreening af *samtliche* 3-årige børn, som baggrund for tilrettelæggelse af pædagogisk arbejde i børnehave og dagpleje. Her kunne man f.eks. benytte TRAS materialet (observationsmateriale for sprog for børn fra 2-5 år, Espenakk m.fl. 2003) som en kvalitetssikring af opfølgningen. Skemaet som benyttes kan da bygge broen til børnehaveklassens arbejde. På den måde kan man sikre en pædagogisk sammenhæng fra børnehave til skole.

## Referencer

Espenakk, U., Frost, J., Færevaag, M.K., Grove, H., Horn, E., Løge I.K., Solheim, R.G. og Wagner, Å.K.H. (2003): *TRAS* (Tidlig registrering af sprogvanskeligheder), Observationsark og Vejledning. Specialpædagogisk Forlag.

- Frost, J., Madsbjerg, S. Niedersøe, J., Olufsson, Å., Møller Sørensen, P. (2005): Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3-16 Years of Age, *Dyslexia*, 11, 79-92.
- Hagtvet, B.E. (1996): *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdighet*. Disputats. Oslo. Cappelen.
- Krogh, T. (1977): Kontrollert Tegne-iagttagelse. *Skolepsykologi*, 14, 3, 190-205.
- Locke, J. (1998): Are Developmental Language Disorders Primarily Grammatical? Speculations from an Evolutionary Model. *Communication and Language Intervention Series, vol 8: R. Paul (ed.): Exploring the Speech-Language Connection*, 53-71. Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- Lundberg, I. (1985): Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. I: G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.): *Reading Research: Advances in Theory and Practise*, 4.
- Løntoft, J. (2002): Iagttagelse og vurdering af tosprogede småbørns sprogtilegnelse. *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, 2-3, 160-167.
- Niedersøe, J. (19xx): *Den bornholmske 3-års screening*. Specialpædagogisk Forlag.
- Olofsson, Å. & Niedersøe, J. (1999): Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: from 3 to 11 years of age. I: C.K. Leong, & R.M. Joshi (Eds.): *Cross-language studies of learning to read and spell: phonologic and orthographic processing*. Dordrecht: Kluwer.
- Platou, F. (2002): Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, 2-3, 187-195.
- Rommetveit, S. (1980): *Pek på*. Oslo: Tiden.
- Scarborough, H. (1990): Very early language deficits in dyslectic children. *Child Development*, 61, 1728-1743 .
- Westerlund, M. (2002): Språkscreening av 3-åringar på barnavårdscentralen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2-3, 151-159.
- Wold, A. H. red. (1996): *Skriftspråklig utvikling – Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

### Noter

- 1 OS64, OS120, SL60, SL40 og TL4 er gruppelæseprøver udgivet på Psykologisk Forlag.
- 2 Nordisk orddiktat (2. kl) og Fredericiaprøven (4. kl) er orddiktater af ukendt oprindelse, som har været brugt i Danmark i en årrække.
- 3 Seniorrådgiver Jørgen Frost (Bredtvet Kompetansesenter, Oslo), læsekonulent Sigrd Madsbjerg (PPR, Bornholm), tale-hørekonulent Jan Niedersøe (PPR, Bornholm), 1. amanuensis Peer Møller Sørensen (Universitet i Oslo), Professor Åke Olufsson (Lærerhøjskolen i Stavanger.
- 4 Det fænomen at flere personer når det fulde antal points i en test, hvorfor prøven ikke kan måle de forskelle, som findes mellem de bedste på den variable, som prøven måler.
- 5 Sammenhængen mellem en prøve og det senere opnåede resultat på et område, prøven har til hensigt at sige noget om.
- 6 Målenøjagtighed.

## En av mange versjoner av REFLEKTERENDE SAMTALER



Av Tom Andersen  
Institutt for Samfunnsmedisin,  
Universitetet i Tromsø

### *Reflektere*

er et gresk ord, re-flectere, og betyr å bøye tilbake. Jeg tenker å bøye eller bende 'noe' tilbake til det dette 'noe' kom fra og dermed hang sammen med.

### *Den umiddelbare reaksjonen*

i mars 1985, da vi utøvet en reflekterende samtale første gang, var at dette var forskjellig fra alt annet jeg hadde gjort, og det appellerte til å bli gjentatt.

### *Før den første artikkelen*

kom i 1987 i Family Process tenkte jeg at denne samtaleformen både ville fenge og bli brukt på mange måter, til og med misbrukt. Derfor spurte jeg meg selv om jeg var villig til å reise for å dempe misbruket, og da svaret var ja, ble artikkelen skrevet.

Når en først har sluppet en idé 'eier' alle den og gjør den til sitt. Det blir ikke bra om én skal eie en idé, da blir denne ene nødt til å forsvare den i stedet for la den få utfolde seg.

### *Vi*

som har vært med på reflekterende samtaler i 'Tromsø-gruppen' har bestått av mange som hver på sin måte har gitt viktige bidrag. Hvem vi har omfattet har variert; noen kommer og noen går. Jeg selv er den som har vært med hele tiden. Mange steder i dette kapitlet der jeg skriver 'vi' kunne jeg like godt ha skrevet 'jeg'.

### *Ubehag og tvil*

har vært verdifull hjelp i arbeidet med å utvikle denne arbeidsformen. Ubehaget er det vi kjenner i kroppen når vi erfarer andres reaksjon på hva vi gjør. Vi erfarer gjennom det vi ser, hører, lukter, smaker eller kjenner som strykninger eller slag mot kroppen. Ubehaget får oss til å føle skam eller avsky eller avsmak eller fortvilelse eller lyst til å gi opp eller skuffelse osv., og får oss til å tenke 'dette må jeg ikke gjøre igjen!' Vi erfarer noe ved å kjenne det *på kroppen*. Reaksjonene, for eksempel ubehaget, kjenner vi *i kroppen*. Etter hvert kommer ordene og formuleringene som hjelper oss *ved hjelp av tanken å gripe det som hendte*.

Tvilen minner oss stadig på at det vi gjør *kan* gjøres annerledes, kanskje til og med *bør* gjøres annerledes. Tro uten tvil blir farlig, mens tvil uten tro blir umulig. Tro og tvil må være der samtidig, som to venner.

#### *Min versjon*

er utviklet sammen med mange. Samtidig fornemmer jeg at min versjon, dvs. hvordan jeg 'bøyer tilbake', inneholder noe som ikke finnes i de andres versjoner. I de første årene etter mars 1985 var jeg opptatt av å *ikke* instruere; folk fikk finne sin egen form for reflekterende samtale. Derfor ble bare de ytre rammene omtalt. I de senere årene sier jeg mer og mer hva jeg selv legger vekt på, fordi jeg har deltatt i så mange reflekterende samtaler der mange muligheter har gått tapt. Så jeg sier mer og mer hva jeg gjør, og ikke minst hva jeg unngår å gjøre. Det er fortsatt viktig å unngå og bli instruerende.

#### *En vandring*

er et uttrykk jeg liker for å beskrive *hvordan* det hele ble til. På denne vandringen, som har det tempo en har når en leter etter sopp, dukker det nå og da opp punkter der veien skiller seg til to veier. En kan ikke fortsette på begge, men må velge den ene og dermed forlate den andre, eller motsatt; velge bort den andre så bare den ene blir igjen.

På min vandring har nok det siste skjedd oftest. Det vil si at visse praksisformer måtte sluttes og gis opp, og slike vei valg har vært emosjonelle og henger sammen med følelsen av ubehag.

Vandringen begynte som allmennlege.

#### *Det alminnelige og vanskelige*

var tiltrekkende. Det alminnelige var vonde og lite bevegelige muskler. Det vanskelige var samtalene i situasjoner der de vante tale- og tenkevanene ikke strakk til.

#### *De virket som flyktninger*

de som i 60årene kom langveisfra til det psykiatriske sykehuset i Tromsø der jeg havnet etter allmennlege perioden. Når forbindelsene til de hjemme ble brutt kunne det være svært vanskelig å knytte de igjen. Fornuften sa oss at vi måtte være mer der ute for å forhindre at slike brudd fant sted. Ubehaget i kroppen som vi kjente når vi så hvordan de lengtet hjem, bidro avgjort til å 'dra ut'. Vi fulgte veien som het; 'gå ut' og forlot den som het: 'bli værende inne'.

#### *Mot og frykt*

bør vel også betraktes som venner. Mot alene duger ikke, heller ikke frykt alene; de må være der sammen hele tiden og bistå hverandre. Motet hjelper til å gå rundt et hjørne eller hoppe utfor en kant der en ikke vet hva en møter el-

ler hvor en havner, mens frykten hjelper til å grue seg og ta den tid som trengs før en våger å gjøre det uvante.

#### *Språket*

i lokalsamfunnene ble annerledes enn det inne i institusjonen. Der ute snakket vi et alminnelig dagligspråk, og snakket heller om suksesser enn om det som mislyktes. Der inne, ved hjelp av ekspertspråket: det patologiske (svikt) språket, snakket en mer om det som var feil og det som folk mislyktes med. Det å snakke slik kjentes ubehagelig, og den sist omtalte veien ble forlatt.

#### *Det relasjonelle perspektiv*

ble en naturlig konsekvens av dette. Dvs. vi satte det folk sa og gjorde i forhold til det andre mennesker sa og gjorde til dem. Det individuelle perspektiv, dvs. at det folk sa og gjorde hang sammen med det som foregikk inne i dem, kom i bakgrunnen og ble gitt opp. Vi ble mer interessert i å se etter hva det som ble sagt og gjort hang sammen med i situasjonen, heller enn å lete etter årsaker inne i folk. Derfor ble det slutt å lage spørsmål som begynte med; hvorfor. Det ble mer naturlig å bruke; hvem, når, hvor, hva, hvordan og hvis. Særlig kan kombinasjoner mellom disse bli kraftfylte spørsmål; når med hvem?; hvordan med hvem?; hvis

ikke med den, hvem med da?; hva med hvem? osv.

#### *Fra enten eller til både og*

ble en dramatisk praktisk og filosofisk vending. Vi hadde vært sterkt påvirket av det som var vanlig den gang, i begynnelsen av 80årene, nemlig å gi intervensjoner, som interessant nok er et militært ord. På den tiden tenkte vel alle familie terapeuter at når det folk gjør ikke minsker vanskene, men kanskje til og med gjør det verre, er det de gjør med på å vedlikeholde problemet. Det fleste tenker vel fortsatt slik. Det som ofte er vanskelig å gi slipp på er svarene på de to 'store' spørsmålene: 'hva er det?' og 'hva skal jeg gjøre?' Svaret på det første kan være; 'problemet vårt er at min mann er for sta', og svaret på det andre kan være; 'det nytter jo ikke å si noe, så jeg har sluttet å snakke'. Det var disse svarene, altså deres meninger og standpunkter, vi angrep med våre 'intervensjoner', og vi kunne si; 'i stedet for det dere har tenkt, har vi tenkt dette' og 'i stedet for hva dere har gjort, gjør dette!' Vi sa det vel litt mer nyansert, men i prinsippet var det slik vi 'intervenerte'. Det kjentes økende ubehagelig å snakke slik til folk og spenningen i rommet mellom dem og oss kjentes ubehagelig. Det var forståelig at de protesterte på vår form og som regel forkastet våre intervensjoner. En eller gang

på høsten 1984 begynte vi plutselig å si: 'i tillegg til det dere har tenkt har vi tenkt dette' og 'i tillegg til det dere har prøvd å gjøre kan dere prøve det vi fant på?' Ubehaget i møtene ble langt mindre og spenningen i rommet forsvant nesten helt. Skiftet fra 'i stedet for' til 'i tillegg til' kan synes lite, men det var jo egentlig å gå fra *enten eller* til *både og*, eller fra å pålegge noe bestemt til å foreslå en mulighet.

#### *Forandring skjer innenfra*

og ikke utenfra som vi vel hadde trodd på, kanskje uten å være helt klar over det.

En ørefik som jeg fikk noen år tidligere svidde fortsatt, og drev frem noen tanker om forandring. Da jeg ble tilsatt som dosent i sosialpsykiatri ved universitetet i 1976, ble denne stillingen utgangspunktet for at en gruppe på syv; en psykolog, tre psykiatriske sykepleiere og tre psykiatere, skulle møte de med psykiatriske vansker i førstelinjens lokaler i Tromsø, og arbeide sammen med førstelinjens utøvere. Håpet var at det kanskje kunne redusere innleggelsene til det psykiatriske sykehuset i byen. Overlegene likte det ikke og ville helst legge det inn under seg. Prosjektet, som måtte stå så fritt som mulig, kom i stand slik jeg ønsket det etter at det norske sosialdepartementet ga bistand, bl.a. penger, som det var vanskelig for det psykiatriske sykehuset

å si nei takk til. Overlegene i det psykiatriske sykehuset som ikke kunne styre prosjektet syntes det var upassende. Da prosjektperioden var over ønsket førstelinjen, som likte arbeidsformen, at den skulle fortsette. Antall innleggelser til det psykiatriske sykehuset gikk faktisk også ned, men fylkesmyndighetene som ba om og fikk overlegenes råd bestemte at det hele skulle oppgis. Det var jo rett og slett en susende ørefik som jeg fullt ut fortjente. Nå, da skiftet fra 'i stedet for' til 'i tillegg til' kom, forstod jeg hva jeg ikke hadde forstått noen år før, nemlig at et levende system; enten et enkelt menneske eller en familie eller en institusjon, bare kan forandres innenfra ved 'egne meninger og krefter'. Mange mener de kan forandre andre utenfra, enten gjennom sitt eget forbilde eller ved råd eller påbud eller forbud eller trusler eller endog tvang. Strategiske innslag i terapi måtte nå bort.

#### *Det levende*

må behandles som levende og ikke som dødt: «*Innstillingen vår til det levende er ikke den samme som til det døde. Alle reaksjonene våre er forskjellige.*» (Ludwig Wittgenstein, 1953; #284). Vår omgang med beskrivelser i en 'enten eller form' hadde ført til at vi behandlet folk som ikke bevegelige men statiske.

Møtene med to norske fysioterapeuter, først Gudrun Øvreberg deretter Aadel Bülow-Hansen hadde avgjørende betydning for min videre vandring. Jeg skrev tidligere i dette kapitlet: «Det alminnelige (i allmennlegepraksisen) var vonde og lite bevegelige muskler.» Disse to lærte meg mye om dette. Først; at musklene har to oppgaver; lage bevegelser og stoppe bevegelser; og at alle kroppens bevegelser henger sammen med åndedrettets bevegelser, som er de viktigste i kroppen; 'knyter vi oss' ute i kroppen, for eksempel ved å presse tungen kraftig mot ganen hemmes åndedrettet. Slippes tungen press blir åndedrettet friere igjen.

Vi har muskler i kroppen som bøyer, for eksempel de på baksiden av kneet og de på forsiden av hoften, og de som strekker, for eksempel de på kneets fremside og de på hoftebaksiden. Når disse musklene, som har motsatte funksjoner, er i aktivitet samtidig, holdes kroppen i balanse; for eksempel kan vi stå i balanse. I ulike livssituasjoner, som når vi er redde og prøver å 'ta oss sammen' kan de som bøyer få 'overtaket' over de som strekker, og hele kroppen tenderer til å 'krype' sammen. Samtidig hemmes åndedrettet. Bülow-Hansen døde i 2001, mens Øvreberg er i full sving. Når jeg nå skriver om dem velger jeg verbenes nåtidsformer fordi, til tross for at Bülow-Hansen har gått bort er hun stadig

nærværende. Spente muskler blir både stive og smertefulle, og Aadel og Gudrun lager med sine håndgrep en smerte som stimulerer til strekking som stimulerer til innpust som fører til mer strekking som fører til mer innpust osv. Når luften så slippes forsvinner noe av spenningen i kroppen. Det er åndedrettet som 'puster bort', og ikke den masserende hånd som tar bort, spenningen. Mens dette foregår oppfordrer de to 'å slippe pusten til'. Det var som å høre: 'la livet komme!'. De følger nøye med hvordan åndedrettet svarer på den smerten den masserende hånd lager. Ser de at pusten øker og at den slippes er de fornøyd. Av og til er hånden for forsiktig og da kommer det ikke noe pustesvar. Av og til er hånden for brå eller for kraftig. Da ser de at vedkommende får en stor innpust hvoretter pusten stopper og ikke slippes igjen. Da har de gått for langt og slipper sin egen håndgrep umiddelbart. Dette førte til formuleringen av et prinsipp som ble tatt rett over i samtalearbeidet; er våre bidrag i samtalen nært opp til det de selv vanligvis snakker om, skjer lite nytt. Om de er 'passelige' uvanlig og til og med gjør litt vondt, blir det liv i samtalen. Er bidragene imidlertid for uvanlige, for eksempel at de skremmer eller gjør for vondt, stopper samtalen opp. Vi må derfor hele tiden se på deres måte å delta i samtalen på om den er av verdi



for dem eller ikke. Gudrun og jeg skrev om Aadel's arbeidsform; først filmet vi henne i funksjon, deretter skrev vi nøye ned det som skjedde før vi trakk ut det hovedsakelige i arbeidet (Øvreberg, 1986). Hun fikk manuskriptet og leste det med stor nøyaktighet, og utbrøt stadig; 'det er så interessant å lese fordi jeg visste ikke at jeg gjorde dette', hvoretter vi sa; 'det er bl.a. derfor vi skriver'. «*Prøv en gang å undersøke for eksempel de prosessene vil kaller «spill».... Hva er det som er felles for dem? – Ikke si: «Noe må de jo ha felles, ellers ville vi ikke kalle dem 'spill' « – men se om det er noe felles for dem alle sammen. – For når du ser på dem vil du nemlig ikke finne noe som er felles for alle, men du vil finne likheter, slektskaper, og til og med en hel rekke av dem. Som sagt: Tenk ikke, men se!»* (Ludwig Wittgenstein, 1953, #66) Hennes hender og øyne arbeidet godt sammen, og de synes å greie seg bra uten tankens hjelp. Hun hadde så stor følsomhet for sammenhenger, for eksempel hvordan den kroppen hun arbeidet på reagerte på hennes hender. Følgende Wittgenstein sitat syns jeg også passer bra på det hun gjorde: «.... Og vi må ikke oppstille noen form for teori. Det må ikke være noe hypotetisk i undersøkelsene våre. All forklaring skal bort, og bare beskrivelsen får lov å tre i dens sted. .... « (Ludwig Wittgenstein, 1953, #109) Hun hadde seks rike arbeids

år med den berømte psykiateren Trygve Braatøy før han døde i 1953. De var begge interessert å finne ut av åndedrettet, og noen ganger ba han henne å undersøke det eller det på den eller den; « – så kommer De tilbake og forteller meg hva som skjedde». Andre ganger sa han: «Nå legger jeg meg ned, så skal De gjøre det eller det på meg, så skal jeg fortelle Dem hva som skjer». En besnærende forskningsform, og jeg tror Wittgenstein ville berømme dem; «*De aspektene ved tingene som er viktigst for oss, skjuler seg på grunn av sin enkelthet og hverdagslighet. (Man legger ikke merke til det – fordi man stadig har det foran øynene.) ...*» (Ludwig Wittgenstein, 1953, #129). Arbeidet med boken foregikk i perioden 1983 til 86, og jeg tror Bülow-Hansen's følsomhet for det levende 'smittet over' under arbeidet og bidro til at det skjedde noe *i kroppen* som gjorde at *enten eller* ble forlatt og *både og* fikk komme i dets sted, og det gjorde at vi i mars 1985 var forberedt til å sette en idé ut i livet.

Denne ideen dukket opp første gang i 1981, under Milano-gruppens første sommersamling på Montisola i Iseo sjøen i nord Italia; hva var det som fikk oss til å forlate familiene og gå til våre lukkede rom for å diskutere 'intervensjonene' vi skulle gi dem? Hva kom det av at vi ikke heller ble værende i rommet og at vi snakket sammen

i familiens nærvær? Kanskje det å følge vår måte å diskutere situasjonen kunne ha verdi for dem? Jeg nevnte ideen for Aina Skorpen som jeg da arbeidet med, men vi våget ikke. Vi var redd, ja vi var vel temmelig sikre på at vi ville si noe støtende eller sårende, dvs. snakke slik vi gjorde i de lukkede rom hvor familiene ikke var til stede; 'for en pratsom mann' ... 'for en sta kvinne' ... Det kjentes ganske ubehagelig å sitte i vårt lukkede rom og snakke slik om familiene.

Men ideen ble altså sovende i tre og et halvt år til en torsdag ettermiddag i mars 1985 da det sannsynligvis var en passe blanding av tro og tvil, frykt og mot, og ubehag som presset på og ville noe nytt.

#### *Åpne rommet*

og la våre tanker få løpe litt fritt ble foreslått i et møte der Trygve Nissen snakket med en mor og en far i femtiårene og deres datter på tretti. Moren hadde hatt mange mørke perioder og mange sykehusopphold, og hadde også forsøkt å ta sitt liv. Vi, Magnus Hald, Eivind Eckhoff og jeg, satt bak enveis speilet og fulgte den tunge samtalen der det var vanskelig å se en fremtid. Vi ba Trygve komme til vårt rom og foreslo noen optimistiske spørsmål uten at de gjorde samtalen lettere. Da oppdaget jeg for første gang at begge rom hadde høytalere og mikrofoner. Vi hadde i tre kvart år vært ukentlig i rom-

met uten å legge merke til det.

Jeg spurte Magnus og Eivind om de kunne tenke seg å ---- og de sa ja, og jeg gikk til naborommets dør og spurte Trygve og de tre i familien om de ville høre hvilke tanker vi hadde gjort oss. Innerst inne var det nok et ønske om at de sa nei. Men nei, de sa ja. I det jeg forlot rommet reiste Trygve seg for å komme til oss 'bak speilet' slik vi hadde gjort det til denne dag, men jeg sa: «nei, du hører til her nå!» Hans ansiktsuttrykk ga en følelse av at vi både forlot og forrådet han, men likevel kjentes det at slik måtte det bli.

Deres høytalere ble slått på, våre av. Deres mikrofon ble slått av, vår på. Deres lys slått av og vårt kom på. Enda kan jeg høre klikkene fra neonlysene og tenkte; hva i all verden har vi funnet på? De andres øyne var store og fylt av frykt. Mine må ha sett likedan ut. Da vi kom i gang fulgte vi en form som vi gjennom alle år senere i prinsippet har fulgt; først *gjentok* vi noe av det de sa; 'alt var tungt' ... 'ingen energi igjen' ... 'hvordan skal dette gå?'; deretter snakket vi en *spørrende* form; 'kanskje situasjon har tatt all deres energi? ... kanskje de for tiden ikke har energi til å lete etter muligheter? ... om det kom en dag med mer energi? ... hvordan kunne de lete? ... fins det noen som kunne gi råd? ... ' Lys og lyd ble snudd tilbake og de på den andre siden snakket ivrig om hva

de kunne gjøre i påskeferien ... de så endog lenger inn i fremtiden og snakket om sommeren.

En del tanker strømmet umiddelbart på; 'dette er noe helt nytt'; 'dette vil jeg gjøre heretter'; 'det var lett å snakke på vanlig høflig måte' uten å såre eller å krenke. De lukkede rom og de samtaleformene som foregikk der ble forlatt for alltid.

#### *Samtalen skaper systemet*

ikke omvendt. Trygve tilhørte det systemet som samtalte om vanskene og han hørte hjemme der. Vi tilhørte systemet som samtalte om deres samtale om vanskene, en helt annen samtale og et helt annet system. Da Harry Goolishian på sitt første besøk til nord Norge i juni 1985 snakket om 'det problem skapte og problem oppløsende system' ga han formuleringer på det vi hadde kjent på kroppen noen måneder før. Han snakket om et 'språkssystem', og det han tenkte var at en vanskelig situasjon tiltrekker interesse fra noen som vil gjøre noe. Det de gjør er å samtale for å finne ut hva det er og hvordan en kan komme videre. Det er gjennom samtalen en leter seg frem til svar. Systemet ble ikke lenger en statisk struktur, slik det kunne se ut når vi tegnet 'familie kartet', men stadig skiftende sammenstillinger alt etter hva en snakket om og ikke minst hvordan en snakket sammen.

Etter mars 85 oppstod en del spontane forandringer, dvs. nye former som ble naturlige i sin egen kraft. Vi snakket ikke lenger bak 'speilet' som før for å finne frem til intervensjonen; én intervensjon. I stedet satt vi stille og hørte etter og la merke til hva som hendte med oss når vi hørte. Når vi reflekterte var det ikke lenger én ting å si som før, men mange tanker om og reaksjoner på det hver og en av oss hadde hørt.

I en relativt kort periode tenkte vi nok på hvordan våre refleksjoner virket, og om det virket 'bra' og snakket tilsvarende 'strategisk'; 'om mor gjør litt mer av det, hva ville skje?' Men det forsvant, og vi sa etter hvert bare hva samtalen hadde ført til hos oss.

I en tre års periode formulerte vi oss ved hjelp av *våre* metaforer. I en samtale var en far redd for hva som kunne skje etter at hans kone og tenåringsdøtre hadde begynt å søke ut i verden etter nye leveformer og nytt språk, mens han holdt seg hjemme og holdt på det gamle. I refleksjonen het det bl.a. 'jeg så for meg at noen var ute og plukket blomster og tok de med seg hjem. Der var det en som tok hånd om buketten, som etter hvert ble både stor og vakker.' I en annen samtale der et par var i vansker fordi hun, inspirert av østlig filosofi om det mulige bortenfor det hun så, og han, inspirert av vestlig pragmatisme, ikke klart å nå hverandre. En refleksjon var; 'jeg så for meg

en høy himmel hvor det var to soler, en kom fra øst og en fra vest, og begge lyste og varmet --- ' Begge disse og andre samtaler skapte stor forandring, men en ubehagelig følelse ble gnagende. Slik jeg ser det nå gjorde vi oss selv, ved bruk av våre metaforer, for betydningsfulle og sentrale. Ubehaget fikk oss til å forlate våre metaforer og bare snakke innen rammen av de metaforer de vi møtte brukte.

Vår ambisjon har alltid vært å holde våre egne erfaringer og historier på avstand. Om vi hadde gitt dem ville vi blitt ubehagelig sentrale og betydningsfulle. Vår ambisjon har alltid vært å være så perifere som mulig og så forbigående som mulig, dvs fort inn og fort ut, og bare snakke med dem om og reflektere på det de sier.

En annen stor spontan forandring var at vi lyttet mer og snakket mindre.

#### *Beskrivelser og forståelse*

var vi opptatt av hele tiden. Det var vår egen praksis vi ønsket å beskrive og forstå, og vi tenkte at vår erkjennelsesmåte, (som ble kalt epistemologi og som vi tenkte vi hadde inne i hodet som et filter eller noe lignende) bidro til og virket formende på beskrivelsene. Vi oppsøkte Gregory Bateson's sirkulære 'epistemologi' og språk (at mennesker påvirker hverandre gjensidig), deretter 'konstruktivismen' (vi er

aktive skapere av våre beskrivelser av virkeligheten) og dens ingeniørspråk ('annen orden's kybernetikk'), deretter 'sosial konstruksjonismen' (beskrivelsene skapes gjennom samtaler) som, til tross for begeistring om det daglige språk, selv hadde et temmelig intellektuelt og vanskelig tilgjengelig språk. Vi lagde store konferanser nordpå og inviterte sentrale 'epistemologer' til å beskrive vårt praktiske arbeid ved hjelp av deres språk; bl.a. H. Maturana, E. von Glasersfeld, H. von Foerster, S. Bråten, L. Hoffman, F. Steier, K. Gergen, J. Smedslund. Det var imidlertid ikke lett å få til og vi måtte revidere vår grunnantakelser og gå videre med at praksis, dvs. delta i virkeligheten (bl.a. gjennom ens uttrykk) kommer først, hvoretter beskrivelsen av denne virkeligheten kommer av seg selv.

#### *Du vet ikke hva du tenker før du har sagt det*

var et av Harry Gollishian's mange gullkorn. Han var den første som forlot ingeniørspråket, og vi fulgte etter. Ord som 'struktur' ble for statisk og 'koordinering' for styrende. Vi måtte rett og slett sette uttrykkene i sentrum, og la praksis komme foran teori og forståelse. Dermed forlot vi den tradisjonelle akademiske vei hvor teori settes først og hvorfra praksis skal avledes.

*I vår praksis møtte vi mer uforberedt.*

Ved begynnelsen av en samtale måtte vi finne ut av hvem som hadde lyst å tale, og om noen hadde lyst å tie. Dessuten hva de som ville tale hadde lyst å snakke om, og ikke snakke om noe annet, for eksempel unngå det de ikke hadde lyst å snakke om.

Lage planer før et møte, som vi hadde gjort tidligere, måtte oppgis.

#### *Samtalen*

forut for den reflekterende samtalen er den viktigste. Som tidligere nevnt er det helt vesentlig at de vi snakker med velger hva det skal snakkes om og hvordan. Den som ivrer mest snakker først, deretter kommer de andre i rekke og rad med én ad gangen. Det er viktig at de uforstyrret velger sine ord og uttrykk for å beskrive det de vil beskrive. Uforstyrret betyr bl.a. at vi unngår å avbryte og venter med det vi skal si til de har snakket ferdig og også er ferdig med den pausen de har der de tenker over hva de nettopp sa. Det kan hende at de som er til stede snakker i munnen på hverandre. Da blir oppgaven å få tak i hvem det er som 'presser mest på' for å snakke, og snakke med den personen først. I min indre samtale kan jeg stadig høre; 'Ikke vær så opptatt av å forstå hva de snakker om! Konsentrer deg heller om hvordan du selv skal komme

videre. Det beste er at du ser nøye etter hvem som til enhver tid aller mest vil bli hørt, og rett deg etter det.' Om noen av de andre avbryter pleier jeg å vente til de er ferdig med avbrytelsen og så fortsette. Jeg unngår å avbryte avbrytelsen. Om jeg avbrøt ville jeg dermed si at det er i orden å avbryte. Om de avbryter heftig eller avbryter for annen gang vil jeg si til den jeg snakker med; 'Det er tydelig at det mer du vil si. Imidlertid den eller den vil også si noe nå. Kan jeg snakke med han, og at vi fortsetter, etter at han har fått sagt det han vil jeg skal høre?' Hittil har alle godtatt dette.

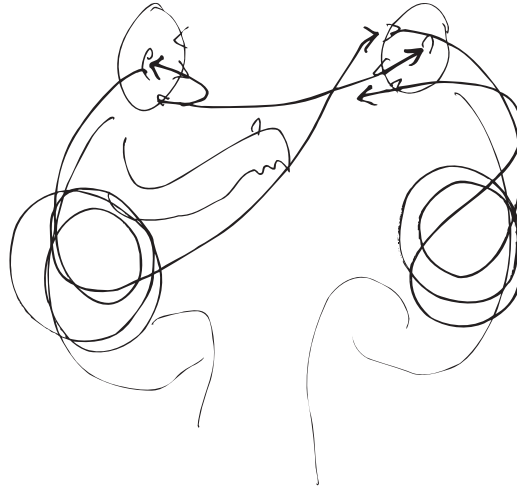
Det kan være nok at den en snakker med får snakke uforstyrret, uten at jeg behøver å bidra med mer enn å høre på. Jeg må hele tiden si til meg selv at når den andre snakker så snakker hun først og fremst til seg selv. Mens hun hører sin egen beskrivelse kan hun i ro og fred tenke over den og kanskje forandre den, f.eks. sterke meninger, mens hun snakker.

Jeg er ikke så opptatt av at det skal komme frem en ny historie eller finne frem til en ny løsning. Alt det kommer av seg selv bare folk får lete seg frem gjennom sitt eget språk og egne uttrykk. Jeg er heller ikke opptatt av årsaker eller forklaringer.

De ord og uttrykk som blir brukt til å lage beskrivelsene står derfor

sentralt i arbeidet, særlig de vedkommende selv reagerer på. I den

følgende skisse og tekst vises til hva det legges vekt på.



Personen til venstre snakker og personen til høyre lytter. Den lyttende ikke bare lytter til hvert ord som blir sagt, men ser også hvordan den snakkende tar i mot sine egne ord. Den lyttende vil merke at noen av de talte ord ikke bare høres av men også beveger den talende selv. Denne talendes bevegelse kan sees og/eller høres. Av og til kan det komme et drag over ansiktet, hendene kan knyttes eller åpnes, det kan komme en hoste eller tårer eller et sukk, eller det kan bli en pause osv. Den lyttende forstår at ordet bærer en mening som gjør at den talende gjenopplever noe han eller hun har opplevd før, uten at den lyttende forstår hva det er; samtalen har brakt vedkommende tilbake til den bevegelsen hun eller

han var i ved den omtalte opplevelsen. Det hender ikke sjelden at den lyttende selv blir revet med og blir beveget av den talendes bevegelse. De øyeblikk der begge er beveget er gode utgangspunkt for et spørsmål om eller en undersøkelse av de uttrykk som berørte den talende. Den talendes og samtalens bevegelse holdes dessuten ved like. Utvidelse eller endring av uttrykk som beveger kan føre til en endret forståelse av en vanskelig situasjon, eller endret idé om hvordan en skal ta det neste steg, fra dette, kanskje problematiske øyeblikk til det neste, kanskje mindre vanskelig øyeblikk.

Noen ord og uttrykk kan berøre så sterkt at de bør unngås. Vi må derfor se nøye etter hvordan or-

dene berører. For å være sikker på at de ordene vi tenker å undersøke, egner seg for undersøkelse, kan det være bra med noen generelle spørsmål om det uttrykte: 'du nevnte ordet .. er det et ord du ofte bruker?' eller 'du nevnte ordet .. er det et stort eller lite ord' eller 'du nevnte ordet .. kan jeg spørre litt om det?' Om de kan svare lett på slike spørsmål tenker jeg at de er rede til å gå videre. Om de nøler eller sier 'jeg misliker det ordet sterkt', og dermed viser at de ikke 'vil være med' ordet, går jeg ikke videre. Et eksempel vil kanskje belyse. En ung kvinne hadde vært syk men ba ikke om hjelp, fordi: «*I min familie skulle vi være uavhengige*». Hun gjentok dette en gang til, og begge ganger kom det et trist drag over ansiktet og stemmen ble svakere og dalte, og etter at hun avsluttet det hun ville si ble hun spurt: 'Hvordan var ordet uavhengig uttalt?' og hun svarte uten å virke særlig berørt. 'I det åpne'. 'Skulle dere være uavhengige eller var det uavhengighet i sin alminnelighet?'

'Vi skulle være uavhengige' og hun kunne fortsatt bli ved ordet. 'Hvis du ser inn i ordet uavhengig, hva ser du?' Hun beveget seg på stolen og snakket litt fortere: 'Jeg liker det ikke .. jeg personlig liker ikke det ordet..' Hun var urolig og ble spurt: 'hva er det du ser som du ikke liker i ordet uavhengig?' 'Vel .. å snakke om ensomhet for meg

*er ganske hardt ... jeg har prøvd å skyve dette på avstand (hun begynner å gråte) .. ja jeg tror at ordet uavhengig betyr å være alene .. for meg at jeg må være ensom (nå sank hun litt sammen og den ene hånden fattet den andre) .... Til slutt måtte jeg si at de ikke skulle bruke det ordet om meg ... det (ordet) har alltid blitt presset på meg ..... måtte ordne opp i alt på egen hånd ....'* Etter en stund retter hun seg og sier: 'jeg har vokst opp med ideen om at det skal være slik .. jeg tror ikke på det mer' Nå slår hun ut med armene: 'jeg mener vi skal støtte hverandre ... arbeide sammen ... vi kan ikke være sterke hele tiden .....

Et annet eksempel var en samtale hvor mor, far, deres sønn på syv og deres terapeut var tilstede. Moren hadde nettopp sagt at faren lett ble irritert og i slike situasjoner slo han sønnen. Derfor, til faren: 'Så du slår?' 'Av og til' Det var stille i rommet og jeg måtte se nøye etter om faren lukket seg eller ville være med videre: 'Hvordan slår du?' 'Når han oppfører seg masse'. 'Hvordan slår du?' 'Jeg slår'. 'Hvordan slår du han?' 'Jeg slår' Gutten var nå urolig og satte seg på knærne på gulvet med ryggen mot oss. 'Bruker du hånden?' 'Ja'. 'Hvilken hånd?' Han løfter og ser på sin høyre hånd. 'Slår du med åpen eller knyttet hånd?' 'Jeg vet ikke'. 'Hva tror du?' 'Jeg vet ikke' Jeg snudde meg til gutten som satt

på gulvet med hodet og armene i et stolsete: *'Når pappa slår deg, slår han med åpen hånd eller lukket hånd?'* Jeg åpnet og lukket min hånd for å vise, og han viste med sin hånd at han ble slått med både åpen og knyttet hånd. Gutten var nå urolig og sa med høy stemme: *'Jeg klarer å stoppe han mer nå ... jeg gir blaffen'*. Først tenkte jeg at jeg ikke ga blaffen og tenkte dessuten at guttens uro vel uttrykte frykt for hva en slik samtale kunne føre til, og vurderte om jeg skulle vende samtalen til noe annet for guttens skyld. Jeg kunne ha snakket med moren om dette var for hardt for gutten, men jeg tenkte at det er viktig å komme videre og spurte gutten: *'Hva gjør mest vondt, den åpne hånden eller den knyttede?'* *'Den knyttede.'* Så tilbake til faren og jeg beveget min knyttede høyre hånd gjennom luften og sa: *'Når din hånd er i bevegelsen og skal til å slå, om den stoppet og kunne tale hva ville ordene være?'* Han forstod ikke og spørsmålet som måtte gjentaes flere ganger, og til slutt sa han: *'Stopp å gjøre det du gjør, for det er ikke riktig!'* *'Og hvordan ville du si det?'* Her trengte han mye tid og også dette spørsmålet måtte gjentas flere ganger: *'Jeg ville si det tydelig ... rolig ... med fasthet'* Under denne delen av samtalen, hvor faren ble brakt tilbake til de øyeblikk da han slo, var det viktig å gå langsomt frem og hele tiden se om han var med i samtalsens be-

vegelse eller stoppet opp. Samtidig se om han, når han nå var tilbake i det slående øyeblikket, kunne finne et annet uttrykk enn å slå.

Det kan være verdt å samtale om det andre reagerer på, og da enten ta utgangspunkt i det som ble sagt eller de andres reaksjon på det som ble sagt. Et eksempel vil forhåpentligvis klargjøre. En tretten år gammel pike, hennes mor og tante og bestemor og terapeuten var tilstede. Det var mye uro og støy fra første øyeblikk, og moren sa i det hun kommer inn; *'Det er viktig at vi alle er her'*. Bestemoren var urolig og gikk frem og tilbake før hun fant et sted å sitte og ga inntrykk av å føle seg uvel. Tanten sa; *'Jeg er bare sjåfør'*. Tretten åringen og tanten lo støyende ved et par anledninger, og ved å følge litt nøye med skjedde det når bestemoren sa noe, særlig når hun sa noe uklart som for eksempel; *'Jeg forstår ikke hva jeg kan gjøre her'*. Her var det flere uttrykk jeg burde svare på; moren sa det er viktig at alle var der; bestemorens uro; den kraftige latteren; og tantens ord om at hun bare var sjåfør. Det ble små samtaler om disse fire uttrykkene, først morens ved å gjenta det hun sa. Så bestemorens uro som hang sammen med at hun hadde blitt overtalt til å komme, men ikke hadde lyst. Jeg spurte henne; *'Tror du de andre vil godta om du bare sitter stille og hører på litt'*, og hun



sa det var en mulighet. De andre godtok, og vi kom i gang med samtalen som har mange triste innslag; menn som både hadde vært voldsomme og også forlatt dem. Etter en stund ville bestemoren si noe og latteren ble sterkere og sterkere etter hvert som hun snakket. Latteren gjorde det vanskelig å høre, så jeg bestemte meg for å undersøke det uttrykket; latteren, og valgte å snakke med terapeuten; *'Jeg har merket meg at det har vært mye latter i rommet, selv om det vi har snakket om har vært både alvorlig og trist'*. Terapeuten hadde også merket det, og jeg fortsatte; *'Om latteren kunne snakke, hva ville ordene være?'* Terapeuten ble usikker, men da jeg spurte om det ville være glade eller triste ord, var hun ikke i tvil om at var triste ord. Bestemoren brøt inn og sa at alt måtte frem; *'Det kan ikke lenger feies under teppet bare for å beskytte min datterdatter.'* Alle ble helt stille og bestemoren snakket om det alle hadde visst men ikke vært i stand til å snakke om, nemlig hennes egen kreft.

Det jeg ikke fører noe samtale om er de subtile uttrykk som ikke følges av ord. Jeg ville aldri si ut fra å se et ansiktsuttrykk; *'du ser så sint ut'*. Da er det bedre å spørre; *'hvordan har du det?'*

Det er sikrest å ta utgangspunkt i det den andre sier.

#### *Den reflekterende samtalen etter samtalen*

har visse former og stil. De kan utøves av fra én person til en full sal.

Det starter alltid med først å spørre om de er interessert å høre *'hva de som har hørt på tenkte på under samtalen'*. Er en alene, kan en si; *'Ut fra vår samtale har det kommet noen tanker til meg, ville dere være interessert å høre?'*

Det kan jo tenkes at noen har fått så mye å tenke på under samtalen, at det blir for mye med en reflekterende samtale i tillegg.

Om de vil høre blir de alltid oppfordret til å gjøre det som kjennes best; *'enten i) høre på, eller ii) om de merker at tankene går andre steder, la det skje. Dere må ikke høre på, eller iii) hvile, eller iv) gjøre noe annet'*. Det sies slik, og 'hvile' kan gi mulighet for å ikke verken høre eller tenke, 'noe annet' gir mulighet for å forlate rommet eller avbryte eller protestere osv. Jeg har ved flere anledninger merket meg at mange 'hopper over' en slik orientering.

De som skal reflektere blir oppfordret til å snakke til hverandre, det betyr at *'dere ikke snakker til dem (de som deltok i samtalen) eller ser på dem når dere snakker. Hvis dere gjør det vil de bli tvunget til å høre på dere og kan dermed ikke la tanken gå sine egne veier om det kjennes best. Om dere ser på eller snakker til dem vil de måtte*

*forberede svar på det dere sier i stedet for bare å høre på det de vil høre på og la være å høre på det de ikke vil høre på*'. Jeg har ofte erfart at mange ikke legger vekt på dette.

Hos oss er det vanlig å ha skissen, tidligere i dette kapitlet, i tankene når de som skal reflektere hører på samtalen, og begynne med å gjenta det de hørte og som de vil si noe om. Her er det viktig å gjenta med de ord som ble brukt i samtalen. Jeg tenker meg at dermed blir personen som sa det brakt tilbake til bevegelsene i det øyeblikket det ble sagt. Dessuten vil dette gi personen følelsen av å ha blitt hørt og dermed anerkjent; bevitnet og anerkjent kan en vel si.

Deretter kommer refleksjonene i spørrende form. Meninger unngås. Refleksjonene forholder seg til det som ble sagt i samtalen, og ikke fra en annen kontekst, for eksempel hva vi har opplevd i våre liv.

Etter refleksjonene blir de (som deltok i den første samtalen) alltid spurt om *'har dere lyst å si noe, eller kanskje dere heller vil holde tankene for dere selv'*.

Et eksempel vil forhåpentligvis klargjøre. Forholdet mellom Anna og hennes mann Paul var spent og i fare. Hun var misfornøyd med at han ga henne og barna for lite oppmerksomhet, og klaget over at han heller tok et glass vin eller så TV eller gjemte seg bak en avis enn å snakke med dem. Dette gjorde

henne ganske sint. Han unnskyldte seg med at han hadde ADHD (et oppmerksomhetsproblem) og håpet 'en magisk pille' kunne 'fjerne lokket'. I det han sa det la han hendene på nakken og prøvde å strekke overkroppen. Han gjentok ordet 'fjerne lokket' flere ganger og sa det intenst. Hun sa at han kunne ta seg mer sammen og sa at hennes irritasjon fylte all hennes oppmerksomhet; *'Jeg er sint hele tiden! Jeg tenker ikke på annet!'* Hun snakket sint og så delvis på han, delvis ned mens hun ble sittende og tenke over det hun nettopp hadde sagt. *'Kanskje jeg har sinnet fra min far. Han kunne bli veldig rasende'* Hun begynte å le i det hun fortalte om hans sinne da hun selv var tretten år; *'Han hadde en krukke med pickles. Den var hans og bare hans, og hver dag når han kom hjem spiste han av krukken. Men en dag kom en eller annen borti krukken så den falt i gulvet og gikk i stykker. Alle hjemme ble redde og mor løp ut for å kjøpe en ny, og den nye krukken ble fylt før far kom hjem. Imidlertid oppdaget han at hans krukke var borte og tok den nye og kastet den i gulvet, og den ble knust'*. Hun lo godt og Paul smilte. Paul sa at han forstod at Anna var sint, og han skulle ønske han kunne forandre seg, og gjentok håpet om at den magiske pillen kunne 'fjerne lokket'.

Noe av refleksjonene var; 'Jeg hørte to store ord; 'fjerne lokket' og 'sinne' ... Anna sa at sinnet fyller alt i hennes liv .... den tar all oppmerksomheten og hun tenker ikke på annet .... jeg lurte på om det bare er sinne i hennes sinne eller om det er andre følelser der også? .... om det er det, hvilke farge har de? .. er de varme eller kalde?..

.. og hennes far som kastet krukken i gulvet .. hadde han merket alt de andre hadde gjort for å gjøre det godt igjen? ... kanskje ikke, kanskje han var så blindet av sinne at han ikke så hva de hadde gjort? ... og Pauls ord fjerne lokket .. han håper at det kunne skje .. men jeg tenkte er det klokt å fjerne klokken .. hva vil han se? .. hvem skulle han ha med seg som kunne gi han oppmerksomhet om han fjernet lokket?

Etter refleksjonen ble Anna sittende og tenke i to lange minutter. Hun så ned i gulvet og gråt litt og Paul holdt henne i hånden og så på henne i stillhet. Så sa hun med lav stemme; 'Det er så lett å glemme og tenke over tingene .. det er så lett å tenke at ting må forandres .. kanskje det ikke er så lett å forandre ... blindhet og sinne .. det hjalp meg mye .. det er rett Paul; når jeg er sint ser jeg deg ikke ...' Paul lurte på om hva som skulle kunne skje om han kunne 'fjerne lokket' og hun sier; 'Det er ikke sikkert at alt blir rosenrødt med en gang .. du

må være rede til å gjøre det .. du må bruke den tid som trengs før å gjøre deg rede...'

Deres relasjon ble langt mindre spent etter samtalen og de nærmet seg hverandre på mange vis.

Tiden er nå inne til å dvele litt ved i) noen antakelser om virkeligheten, ii) noen antakelser om den menneskelige væren, og iii) ti antakelser om språk og meninger

Det jeg skriver her er svært sammentrengt i forhold til de kilder de refererer til. De skrevne kildene er: **Ludwig Wittgenstein** (Wittgenstein 1953,1980, von Wright 1990, 1994, Grayling 1988, Gergen 1994, Shotter 1996, 2004, 2005), **Lev Vygotsky** (Vygotsky 1988, Morson 1986, Shotter 1993,1996, 2004, 2005), **Mikhail Bakhtin** (Bakhtin 1993, Morson 1986, Shotter 1993,1996, 2004, 2005, Lysack 2004), **Harold Goolishian** (Anderson, 1995).

Samarbeidet med fysioterapeutene har hatt avgjørende innflytelse på utvikling av disse ideene (Øvreberg, 1986, Ianssen 1997). Kildene er også mine egne erfaringer fra å sette disse antakelsene om språk ut i praksis. Ikke minst har deltakelse i en rekke reflekterende prosesser i svært ulike sammenhenger vært betydningsfulle for å utforme ideene nedenfor. (Andersen 1995, 2001).

### **Antakelser om virkeligheten**

Den består av tre deler; a) den synlige men ubevegelige, f. eks. en knokkel i hånden; b) den synlig og bevegelige, for eksempel en hånd som i det ene øyeblikket lukker og holder og i neste øyeblikk åpner og slipper; c) det usynlige men bevegelige, for eksempel håndtrykket. Vi kan forklare hva knokkelen *er*, mens vi bare kan forklare hva hånden *kan* være, mens håndtrykket *vet vi ikke* hva er, men det er ikke så viktig så lenge vi kan fornemme hvordan vi skal forholde oss til det. Noen vil si at en vet; 'det er jo et møte mellom to hender'. Imidlertid *hvor* finner møtet sted? I huden? I trykket mot knokkene? I blikket som følger håndtrykket? a) og b) kan vi beskrive slik at tanken kan gripe det, mens c) fornemmes ved hjelp av kroppen.

I beskrivelsen av a) passer det å bruke tall og substantiv, mens beskrivelsen av b) kan ha glede av verb, og i våre forsøk med å beskrive c) har vi vel mest nytte av metaforer som kan gi oss en fornemmelse av hva vi står overfor. Det er ikke bare i formuleringene i reflekterende samtaler dette blir viktig, men i alle beskrivelser, ikke minst de forskerne gir fra seg.

Teorier har sin plass i a) og b), men ikke i c) om en skal ta ordet teori på alvor. Det er gresk, og verbet 'theorein' betyr; 'å se' eller 'å lage overblikk' mens substantivet 'theors' betyr; 'en utsending kommer

hjem fra en reise og forteller hva hun eller han så'. Teoriene hører hjemme i den synlige del av virkeligheten der en kan forklare, og ikke i den usynlige. Antakelse, slik ordet brukes i dette kapitlet, omfatter både det vi kan forklare og fornemme. Det blir derfor et større ord enn teori.

### **Antakelser om den menneskelige væren**

Det første vi gjør i livet er å ånde inn, før det første skriket kommer, og det siste vi gjør i livet er å ånde ut. Gjennom hele livet avsløser innånding og utånding hverandre. Innånding heter inspirasjon på latin, og ganske riktig det er i innåndingen vi kjenner det i kroppen; 'jeg stivnet til', 'jeg hev etter luften', 'jeg gispet', 'jeg kjente en klump i magen (når åndedrettet i magen stoppet)' osv. Utåndingen bistår mange av uttrykkene, for eksempel følelsene og ordene som blir reaksjoner på det som kjentes i kroppen; snakke, le, gråte, brøle osv.

Barnet første skrik blir et svar på at det litt kjølig 'her ute'; inne i mammas mage var det varmere. De rundt barnet tar i mot skriket og gjør det som skal til for at barnet slutter å skrike; de andre svarer på barnets skrik. Mikhail Bakhtin, som tenkte at livet består av sammenhengende svar; den enes uttrykk er et svar på en

annens uttrykk, sa; 'sjelen er en gave som min ånd skjenker den andre' (Bakhtin, 1990; s 132). For meg blir 'sjelen' et møte der den enes uttrykk (ånd) tas i mot av den andre, og svares på med den andres uttrykk (ånd). Ens bidrag til sjelen, som ligger mellom den ene og den andre, er å ta i mot og svare på den andres uttrykk. Det hele blir veldig alvorlig, nærmest sakralt.

Barnet lager etter hvert lyder som inngår i en lek av lyder med andre, og barnet imiterer de andres lyder, for eksempel deres ord. Vygotsky tenker at barnet, gjennom denne leken, får språket som en gave fra samfunnet og kulturen. Barnet utvikler først de ytre (sosiale) stemmer og de ytre samtaler. Dernest, når barnet leker for seg selv og samtidig snakker høyt, utvikles 'stemmene og talen til seg selv', og tilslutt tar barnet talen 'inn' og har formet de indre stemmer og samtaler. Senere beholder vi; de hørbare stemmene til andre, de hørbare stemmene til oss selv og de ikke hørbare stemmene til oss selv.

### Ti antakelser om språk og meninger

i) Språk omfatter alle uttrykk og kan være; tale, skrive, male, danse, synge, peke, gråte, le, skrike, slå osv., som alle er kroppslige aktiviteter. Når de finner sted i andres

nærvær blir språk en sosial aktivitet. Våre uttrykk er sosiale tilbud for deltakelse i tilknytningene til andre.

ii) Vi trenger uttrykkene for å skape mening. Om én av uttrykksformene, for eksempel ordene eller talen ikke er tilgjengelige, kan en annen uttrykksform, for eksempel maling bidra til å skape mening.

iii) Uttrykkene kommer først så følger meningene. Harry Goolishian sa som sagt: «Vi vet ikke hva vi tenker før vi har sagt det».

iv) Meningen ligger i uttrykket, ikke under eller bak. Meningene i uttrykkene, som for eksempel i ordene, er svært personlige, og noen av ordene vil, når vi hører dem bringe oss tilbake til og gjenoppleve noe vi har erfart før, for eksempel noe trist eller fryktsomt eller vondt.

v) Uttrykkene er informative, dvs. de forteller noe om oss selv til andre og oss selv. For tiden tenker jeg at den jeg først og fremst snakker til når jeg snakker høyt er meg selv. Siden de ordene jeg uttrykker henger nøye sammen med hvordan jeg bruker min forstand kan jeg, ved å høre nøye etter hva jeg selv sier, undersøke min egen forstand. Uttrykkene er også formative; vi blir de vi blir ved å uttrykke oss som vi gjør. Det skulle være mer 'riktig' å si; «bestefar gjør alltid noe snilt, slik at han *blir* snill hele tiden», i stedet for å si «bestefar *er* snill» eller «bestefar *har* så mye

vennlighet». Ved å bruke verbene *å være* og *å ha uten* å angi tid og sammenheng kan en lett bli forhekset til å tro at det en snakker om er statisk: 'bestefar *er* snill'; han *har* den egenskapen, eller; 'bestefar *har* mye vennlighet'; han *har* en vennlig personlighet. Når vi snakker slik til oss selv tilføres lett ideene om at mennesker i alminnelighet *har* både egenskaper og personlighet.

vi) Både uttrykkene i de indre og de ytre samtaler følges av bevegelser. De bevegelsene som følger de indre er av mindre omfang og mer nyanserte, mens de ytre kan være store, f. eks. viftende hender. Ofte misforstår både terapeuter og forskere når de sier at det som sies ikke 'stemmer med kroppsspråket', f. eks. når en sier med et trist ansiktsuttrykk at «jeg er så glad». Jeg tenker meg at ordene «jeg er så glad» er det sosiale tilbudet til tilknytningen til den andre, mens det triste ansiktsuttrykket henger sammen med en indre og sannsynlig trist samtale som han kanskje ikke er interessert å orientere den andre om. Dermed tenker jeg at så lenge han ikke ønsker å fortelle fra den indre samtalen er det bare alminnelig høflighet å heller *ikke se* hvordan den indre samtalen utspiller seg i hans kropp. Etter dette skulle det være en av de løpende oppgaver å vurdere om hvilke av personens uttrykk er tilbud til deltakelse i samtalen og hvilke er

ikke. Det sikreste er å holde seg til de talte ord.

vii) Uttrykkenes bevegelser, ikke minst pustebevegelsene, som former og bærer frem de indre og ytre stemmene er personlige. Pustebevegelsene er like personlige som et fingeravtrykk. Lev Vygotsky sa: «Vi er de stemmene som har tatt bolig i oss» (Morson, 1986, s 8). Det paradoksale blir at åndedrettet som bærer livet er så privat at jeg aldri omtaler det. Av ren høflighet.

viii) Heraklit sa i sin tid; «Alt er i forandring, men forandringen skjer etter en uforanderlig lov (logos), og denne loven innebærer et vekselspill mellom motsetninger, men vel og merke slik at det vekselspillet mellom ulike krefter skaper en harmoni, totalt sett» (Skirbekk, 1980, s 29). Når vi står, og står i balanse, er de musklene som bøyer knærne og hoftene aktive *samtidig* med at de musklene som strekker knærne og hoftene er aktive. I våre indre samtaler er det også stemmer som bærer motsatt mening, og om de får leve side ved side holder oss i balanse; 'ta deg en pause nå!' 'nei, du må skrive videre for å få gjort det ferdig i dag!'

ix) Når en snakker forteller en noe både til andre og seg selv. For tiden tenker jeg at den viktigste personen en snakker til er seg selv. Som omtalt i pkt v) er uttrykkene formative og former også vår forstand. Ludwig Wittgenstein og

Georg Henrik von Wright sa at vår egen tale forhekser vår forstand, og det menneskelige er å bli forhekset av sin egen tale. En kan ikke *ikke* bli forhekset. Når en tilhører et fellesskap, for eksempel et faglig fellesskap, snakker en selvfølgelig fellesskapets språk. En må være villig til å la seg bli okkupert av fellesskapets språk om en skal kunne få være der. Om for eksempel dette språket bruker verbene *å være* og *å ha* uten samtidig å angi sammenheng og tid vil en, som allerede omtalt, lett kunne forstå mennesker som statiske. Det gjelder også våre grunnantakelser som jeg omtalte tidligere i kapitlet.

x) Harry Goolishian tenkte at en problematisk situasjon fort tiltrekker mange menneskers oppmerksomhet.. De enkelte gjør seg som regel opp meninger om; «hvordan kan jeg forstå dette?» og; «hva skal jeg gjøre?» Om to eller flere av personene i dette systemet har de samme meningene vil en samtale dem i mellom lett gjenta og vedlikeholde meningene, og lite nytt utvikles. Om to eller flere personer har litt ulike meninger og er i stand til å høre på hverandre, vil en slik samtale lett skape nye og anvendbare meninger. Om to eller flere personer har svært ulike meninger, vil de lett ha vanskelig for å høre på hverandre og kanskje endog avbryte eller korrigere hverandre. Når det skjer bryter lett samtalene sammen, og skjer

det har en kommet oppe i det virkelig store problemet.

#### *De avsluttende ord*

skal være få. Gjennom skriveingen har det igjen vært interessant å bli slått av at det var følelsen og erkjennelsen av ubehag som bidro til forandringene. Jeg ble også, nok en gang, slått av at det vanskelige med å tale og skrive, er å finne gode formuleringer.

I løpet av de siste årene har det vært av stor verdi å arbeide sammen med John Shotter, han har lett seg frem til de verdifulle formuleringer hos bl.a. Wittgenstein, Vygotsky, Merleau-Ponty og Bakhtin, og jeg vil avslutte med å henvise til hans web side; <http://pubpages.unh.edu/~jds>

#### Referanser

- Andersen, T (1995): Acts of forming and informing. In: Friedman, S (ed): *The Reflecting Team in Action*. New York: The Guildford Press.
- Andersen, T (2001): Uttryckens betydelse i behandling och forskning. I: Kjellberg, E (red): *Man kan inte så noga veta...* Stockholm: Mareld forlag.
- Anderson, H (red) (1995): *Från påverkan till medverkan*. Stockholm: Mareld forlag
- Bakhtin, M (1990): *Art and answerability: Early philosophical essays*. Austin, TX: University of Texas Press
- Bakhtin, M (1993): *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press.

- Gergen, K J (1994) *Toward Transformation in Social Knowledge. Second edition*. London: Sage publ.
- Grayling, A C (1988): *Wittgenstein*. New York: Oxford University Press.
- Ianssen, B (red) (1997): *Bevegelse, liv og forandring*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Kolstad, A (red) (1995): *I sporet av det uendelige. En debattbok om Emmanuel Levinas*. Oslo: H. Aschehougs forlag.
- Lysack, M (2004): *Reflecting processes as practitioner education in Andersen and White through the lenses of Bakhtin and Vygotsky*. Unpublished doctoral thesis at McGill University, Montreal
- Morson, A C (1986): *Bakhtin. Essays and Dialogues on His Work*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Shotter, J (1993): *Conversational Realities*. London, New York: Sage publ.
- Shotter, J (1996): *Some useful quotations from WITTGENSTEIN, VYGOTSKY, BAKHTIN AND VOLOSINOV* Presented at the Sulitjelma conference in North Norway, June 13th to 15th 1996.
- Shotter, J (2004): *On the edge of social constructionism: 'Withness'-thinking versus 'Aboutness - thinking*. Kan kjøpes ved å kontakte [info@kccfoundation.com]
- Shotter, J (2005): *Wittgenstein in practice: His philosophy of Beginnings, and Beginnings, and Beginnings*. Kan kjøpes ved å kontakte [info@kccfoundation.com]
- Skirbekk, G (1980): *Filosofihistorie I* Oslo: Universitetsforlaget.
- von Wright, G H (1990): Wittgenstein and the Twentieth Century. In: Haaparanta, L et al. (eds): *Language, Knowledge and Intentionality* Helsingfors: Acta Philosophica Fennica 49.
- Von Wright, G H (1994): *Myten om fremskrittet*. Oslo: Cappelen's forlag.
- Vygotsky, L (1988): *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wittgenstein, L (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford Blackwell.
- Norsk utg (1997): *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag.
- Wittgenstein, L (1980): *Culture and Value*. Oxford: Blackwell.
- Øvreberg, G (red) (1986): *Aadel Bülow-Hansen's fysioterapi*. Tromsø, Oslo: I kommisjon med Norli forlag.



# Relationer der duer

– Praktisk pædagogik på selvpsykologisk grund



Af Jan Tønnesvang  
& Poul Skaarup Jensen

## I. INTRODUCERENDE TEORETISKE BETRAGTNINGER

Pædagogisk arbejde i skoler og dagtilbud udfoldes dagligt i et spændfelt mellem det børn og voksne er sammen om, dem der er sammen og måden samværet finder sted på. For både skoler og dagtilbud er der i form af læreplaner formuleret mål for, hvad børnene skal lære i forskellige perioder af livet. Når vi som professionelle arrangerer og udvikler undervisning og pædagogisk arbejde i fht. de mål for læring og kompetenceudvikling, som de eksisterende læreplaner foreskriver, så sker det på grundlag af en overordnet forståelse af børn og barndom.

En sådan overordnet forståelse må nødvendigvis inkludere *såvel* et psykologisk perspektiv på det at være et menneske i udvikling *som* et dannesperspektiv, der kan indfange retningen for og begrunde den lærings- og udviklingsbevægelse, som man ønsker at befordre. I fht. dette er det vores opfattelse, at man med en selvpsykologisk dannelsestænkning kan bidrage konstruktivt til formulering af et pædagogisk praksis-

grundlag, der søger at sikre, at de kompetence- og kvalifikationsudviklinger, der skal til for at indfri diverse læreplansmål *ikke* sker på bekostning af børn og unges dannelses- og selvdannelsesprocesser.

### Selvet og de pædagogiske selvobjektfunktioner

I et selvpsykologisk dannesperspektiv forstås dannelsens mål som kvalificeret selvbestemmelse, nærmere bestemt som dannelsen af et kvalificeret selvbestemmende og selvbestemmende kvalifikationsøgende selv (Tønnesvang, 2002). Det begreb om selvet, der anvendes, er et forbundethedsbegreb, hvor det antages at selvet eksisterer i og med dets rettetheder *mod* og *af* dets omgivelser (Bertelsen, 2000). På den ene side er selvet *dét*, som det er, i og med at det er relateret til noget andet end sig selv. Og på den anden side er selvet givet ved, at man er en *nogen*, der oplever at være denne *nogen* i forbindelse med at være relateret til *noget andet* i sine omgivelser. En central parameter i forståelsen af selvet, bliver dermed at forstå karakteren af dets rettethed *mod*,

dvs. at forstå hvad *det individuelle selv* typisk har på spil og prøver på at gøre i sine omverdensforbindelser, hvilke intentioner og bevæggrunde der så at sige bor i dets handlinger.

En anden – og lige så central – parameter i forståelsen af et selv bliver så at forstå den omvendte bevægelse, nemlig, hvad selvet rettes *af*, når det retter sig udfarende mod sine omgivelser, dvs. de relationelle responser og de idéer, orienteringsmønstre, værdier og idealer m.m., som omgivelserne i det hele taget gør det muligt for selvet at lade sig rette af og indrette sig efter.

I Tønnesvang (2002) præciseres det, at selvets rettedhed *mod/af* sine omgivelser udfolder sig i fire grundretninger, der hver for sig involverer en specifik grundform af motivationel rettedhed eller udviklingsstræben. Disse fire grundformer af rettedhed manifesterer og udvikler sig som:

1. En særlig menneskelig rettedhed mod at blive empatisk spejlet af omgivelserne på sin individuelle selvhævdelse og selvfremstilling – og en heraf følgende udvikling af forskellige former for ambition og gejst over at ville noget med sig selv og sin egen skabertrang. Denne form for rettedhed manifesterer sig som et »se mig som den jeg er«.
2. En særlig menneskelig rettedhed mod dét, som er større end

én selv – og en heraf følgende udvikling af idealer, værdier og psykiske målstrukturer, som retningsbarometer for et meningsfuldt liv med oplevelsen af, at det nytter at gøre noget ved og for tingene i verden. Denne form for rettedhed manifesterer sig som et »vis mig hvem jeg kan blive«.

3. En særlig menneskelig rettedhed mod stille samvær med andre, der er menneskelige som en selv – og en heraf følgende dannelse af stabilt forsikrende oplevelser af, at være sådan én, der ikke bare er en individualitet, men *også* er af samme slags som andre mennesker, hører til blandt, kan forstå og selv blive forstået (op til et vist punkt) af andre. Denne form for rettedhed manifesterer sig som et »lad mig være lige-som dig«.
4. En særlig menneskelig rettedhed mod at udvikle og omsætte sine evner, talenter og færdigheder i et optimalt afstemt forhold til sine ambitioner, idealer og fællesmenneskelighed. Denne form for rettedhed manifesterer sig som et »udfordr mig uden at knægte mig«.

Et centralt element i udviklingen af de fire rettedheder er, at man (gennem opvæksten) forsynes med en passende mængde 'psykologisk ilt' fra omgivelserne. Denne 'psykologiske ilt' tilvejebringes af så-

kaldte *selvobjektfænomener*, hvor med menes de eksistentielle betydningsfunktioner, som andre mennesker får for selvet, når de som medspillende modspillere støtter og vitaliserer dets udvikling ved: (1) at spejle og anerkende selvets rettetthed med selvhævdelse og selvfremstilling, dvs. spejle og anerkende dets »se mig som den jeg er«; (2) at være tilgængelige som troværdige forbilleder og personlige autoriteter for selvets rettetthed mod dét, som er større end det selv, dvs. i forhold til dets »vis mig, hvem jeg kan blive«; (3) at gøre det muligt for selvet at opleve sig som en lige-værdig del af et fællesskab i forhold til dets »lad mig være ligsom dig«; og ved (4) at udfordre selvets evner, talenter og færdigheder som en *medspillende* modspiller i forhold til dets »udfordr mig uden at knægte mig«.

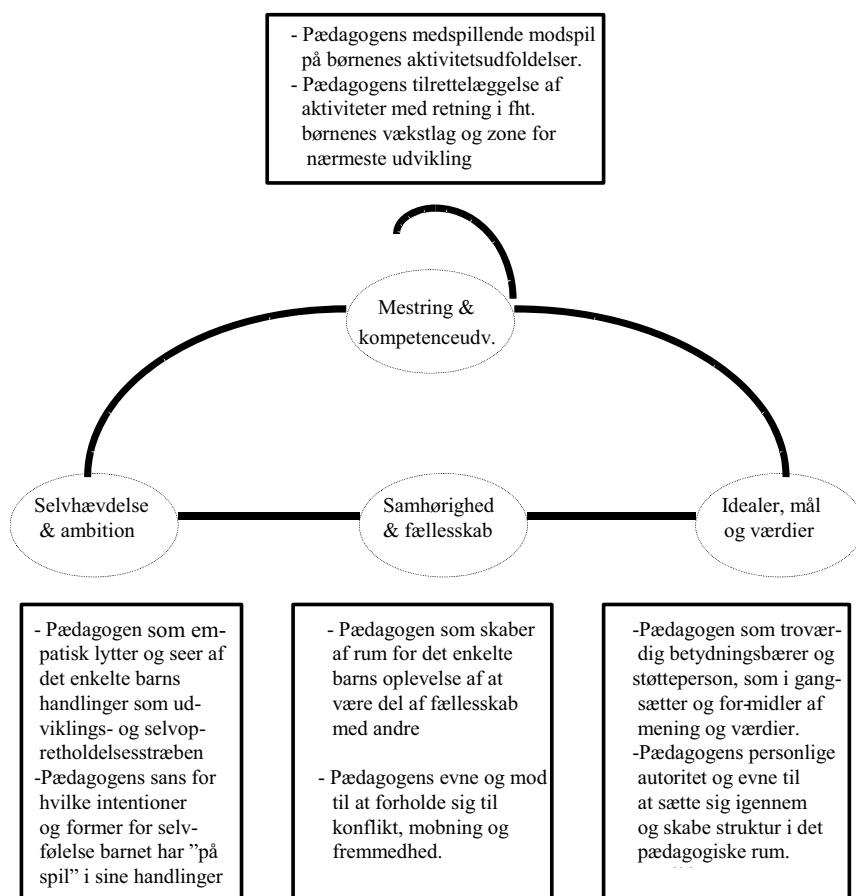
Den pædagogiske implikation af den selvpsykologiske tænkning er således, at måden hvorpå voksne som med- og modspillende modspillere møder børn, bliver medbestemmende for, hvordan børn paratgøres og dannes til at have sig selv med i en fremtidig tilværelsesforvaltning. Forståelsen af børn i pædagogiske arenaer må således medtænke den relationelle kontekst og de forventninger, som voksne og børn i denne formår at møde hinanden med. I en pædagogisk 'best practice' bliver børn og voksne i de daglige aktiviteter

hinandens spejlende, idealiserbare, samhørighedsskabende og mestringsudfordrende selvobjekter i en fortløbende udvikling af bæredygtige relationer, der på optimalt frustrerende vis fremmer børnenes dannelses- og selvdannelsesprocesser. De centrale kerneområder i de pædagogiske selvobjektfunktioner er skitseret i figur 1.

### Dannelsens niveauer

Som nævnt er dannelsens mål ikke blot selvdannelse eller selvudvikling men derimod dannelsen af »kvalificeret selvbestemmelse«. Mens selvets dannelse handler om, hvorledes grundlæggende forhold ved det at være et selv i forbundethed med sine omgivelser tager form og udvikler sig, så handler dannelsen af kvalificeret selvbestemmelse herudover *også* om, *hvad der skal til* for, at man kan realisere sig selv som et selv i forhold til netop de muligheder for og krav til forskellige former for tilværelsesrealisering, som samfundet og det samfundsmæssige fællesskab har brug for, hvis dette fortsat skal udvikle sig i både produktiv og medmenneskelig retning. I modsætning til begrebet om selvet (som sådan) kan begrebet om kvalificeret selvbestemmelse anvendes til at udforme en didaktisk målsætning for, hvilke færdigheder og kompetencer mm. børn og unge skal udvikle i institutioner og skole som led i en dannelsesmæssig paratgø-

Figur 1. Sammenfatning af pædagogiske selvobjektfunktioner:



relse til at kunne navigere som et kvalificeret og selvbestemmende samt selvbestemt kvalifikations-søgende selv under de samfundsmæssige betingelser, der gives for en produktiv og sameksistentiel tilværelsesrealisering.

Et af de centrale karakteristika ved begrebet om kvalificeret selvbestemmelse er, at det rummer dobbeltheden af kvalificering og selvbestemmelse som elementer i forståelsen af, hvad dannelse er. *Mens* kvalificeringselementet *overordnet* relaterer sig til samfund i

deres teknologiske dimensioner og omhandler de former for viden, vidensforståelse og handlekompetence, der skal til for at navigere, begå og omstille sig i globaliserede medie- og informationsteknologiske samfund, så relaterer selvbestemmelselementet sig *overordnet* til samfund og kulturers politiske, sociale, værdimæssige og moralske dimensioner, hvor det omhandler de former for politisk, social, eksistentiel og moralsk indsigt og handlekompetence, der skal til for at forvalte en myndig sam eksistens.

Skal man ud fra disse *overordnede* bestemmelser arbejde med kvalificeret selvbestemmelse som rammebegreb for den pædagogiske tænkning og praksis på forskellige dannelses- og uddannelsesniveauer må der skelnes mellem kvalitativt forskellige niveauer af dannelse, som disse tager form på forskellige trin i et menneskes livsforløb. Med en sådan niveaudeling kan man fastholde at dannelse *både* er noget processuelt, der går for sig hele livet og bestemte former for resultat af disse processer. Dannelsesprocesser er der så at sige fra starten af, og gennem livet er der forskellige trin, hvorpå disse processer vil resultere i bestemte typer af tilværelsesparathed og tilværelsesforvaltning gående fra:

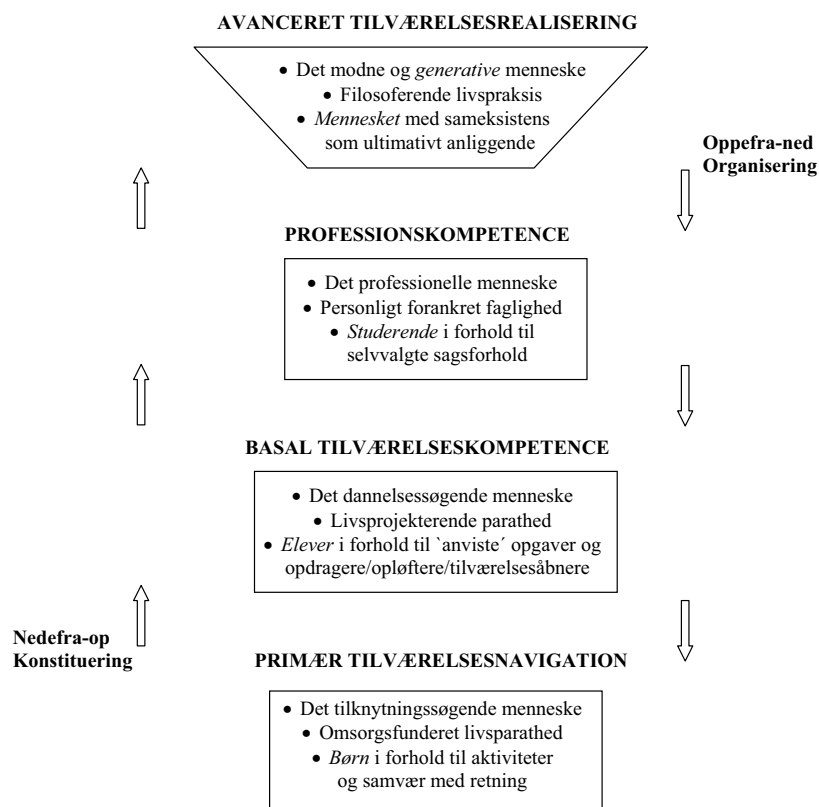
- dannelsen af *primær tilværelsesnavigation* i hjem, daginstitutions- og fritidssammenhænge med børn i førskolealderen,
- over dannelsen af *basal tilværelseskompetence* i elevsammenhænge i primært skole- og ungdomsuddannelser men også i institutions- og fritidssammenhænge mm,
- til dannelsen af *professionskompetence* i studie og erhvervsammenhænge med yngre voksne i primært professionsuddannelse og professionsvirksomhed, og
- frem mod dannelsen af sådanne former for ultimativ eller *avanceret tilværelsesrealisering* hos det 'modne' menneske, som i andre sammenhænge – og med en anden variation i forståelse – er blevet betegnet eksistentiel selv dannelse, eksistensoplysning og filosofisk livspraksis (Hansen, 2002).

En generaliseret model af disse fire dannelsesniveauer vil tage sig ud som i figur 2. Modellen bygger på den opfattelse, at et menneskes dannelse former sig som trinvis udviklinger af forholdet mellem selvforståelse og tilværelsesforståelse i relation til de ydre livsbetingelser og krav til mennesket om at realisere sig selv i kvalitativt forskellige former for forbundethed med sine omgivelser. Modellen anvender en forklaringslogik, der siger at dannelse ikke kun er en

»nedefra-og-op« konstituerende proces. Dannelsens trinvis »resultater« vil – på et hvilket som helst tidspunkt – afhænge af den »oppefra-og-ned« organisering af tilegnede erfaringer/dannelse, som det enkelte menneske udvikler og besidder. Dannelse er således de processer og procesresultater gennem

hvilke mennesket som en fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed udvikler sig som et trinvist mere kvalificeret selvbestemmende og selvbestemmende kvalifikationsøgende selv i kritisk forbundethed med sine omgivelser i snæver forstand og det omgivende samfund i bred forstand.

Figur 2. Dannelsens niveauer



**Primær tilværelsesnavigation:  
aktiviteter og samvær med  
retning**

I nærværende artikelsammenhæng er det det nederste niveau for primær tilværelsesnavigation i daginstitutionssammenhæng, der er på programmet. Som det fremgår af figur 2 er styrebilledet for dannelsens mål på dette trin barnets omsorgsfunderede livsparathed, hvormed menes dets basalt tillidsfulde, mentale og handle-

mæssige parathed til at udforske og relatere sig til andet og andre i sine omgivelser. Den pædagogiske aktivitetsform er på dette niveau den dannelsesfremmende omgang med hinanden i form af *aktiviteter og samvær med retning*. Hvilket med begrebsrammen om kvalificeret selvbestemmelse kan specificeres i fire former for tilværelsesaktivitet, hvoraf de to har karakter af udadrettethed mens de andre to har karakter af indadrettethed.

Figur 3. Primær tilværelsesnavigation som kvalificeret selvbestemmelse

	Kvalificering	Selvbestemmelse
<b>Udadrettethed</b>	<b>Teknisk tilværelsesaktivitet</b>  Aktiviteter med retning & progression	<b>Social-moralsk tilværelsesaktivitet</b>  Samværsformer med retning & progression
<b>Indadrettethed</b>	<b>Reflekterende tilværelsesaktivitet</b>  Udvikle omtanke & forståelse for tankevariation	<b>Fænomenologisk tilværelsesaktivitet</b>  Udvikle oplevelsesbredde, affekt-forståelse & regulering

Som det understreges i skemaet (af de mange pile) kan ingen af de fire komponenter i begrebet om »kvalificeret selvbestemmelse« ses uafhængigt af hinanden. For det enkelte menneske er opgaven at udvikle eksistentielle paratheder og kompetencer, der matcher det liv, vi fødes ind i. Pædago-gen må vurdere sin praksis i henhold hertil

og skabe aktivitet og samvær, der understøtter udviklingen af den primære tilværelsesnavigation i alle dens 4 dimensioner. Som led i den pædagogiske refleksion over, hvorledes dette skal gøres i den pædagogiske hverdag og praksis kan nedenstående spørgsmål evt. benyttes:

*Teknisk  
tilværelsesaktivitet*

**Hvilke** former for aktivitet ønsker og/eller foreskrives vi at skulle arbejde med?  
**Hvorfor** (og hvordan) er disse aktiviteter led i udadrettet kvalificeringsbevægelse?  
**Hvordan** arbejde med aktiviteter med retning uden at slippe procesopmærksomhed på det *at være legende*?  
Hvilke **Pædagogiske scenarier** kan anvendes som billede eller praksisfortælling for den gode udvikling i dette område?  
Hvilke **Status-** eller **evalueringsprocedurer** kan anvendes til at dokumentere forskellige udviklingsbevægelse i dette område?

*Sociomoralsk  
tilværelsesaktivitet*

**Hvilke** former for social fungerer ønsker vi at fremme?  
**Hvorfor** (og hvordan) er disse samværsformer led i udadrettet selvbestemmelsesbevægelse?  
**Hvordan** arbejde med samvær med retning uden at slippe procesopmærksomhed på den enkeltes integritet?  
Hvilke **Pædagogiske scenarier** kan anvendes som billede eller praksisfortælling for den gode udvikling i dette område?  
Hvilke **Status-** eller **evalueringsprocedurer** kan anvendes til at dokumentere forskellige udviklingsbevægelse i dette område?

*Reflekterende  
tilværelsesaktivitet*

**Hvilke** former for omtanke i fht. aktivitetsprocesser og tankevariationer ønsker vi at befordre?  
**Hvorfor** (og hvordan) er disse omtankeformer led i indadrettet kvalificeringsbevægelse?  
**Hvordan** arbejde med aktiviteter og samvær med retning, hvor omtanke og begyndende (selv)refleksion skaber sammenhæng mellem selvet og andre  
Hvilke **Pædagogiske scenarier** kan anvendes som billede eller praksisfortælling for den gode udvikling i dette område?  
Hvilke **Status-** eller **evalueringsprocedurer** kan anvendes til at dokumentere forskellige udviklingsbevægelse i dette område?

*Fænomenologisk  
tilværelsesaktivitet*

**Hvilke** former for oplevelsesbredde, æstetiske udtryk, følelsesforståelse og følelsesregulering skal der arbejdes med?  
**Hvorfor** (og hvordan) er disse former for ... led i indadrettet selvbestemmelsesbevægelse?  
**Hvordan** arbejde med aktiviteter og samvær med retning, hvor oplevelsesbredde, følelseshåndtering og begyndende forståelse for egen og andres mentale sfære skaber sammenhæng i selvet?  
Hvilke **Pædagogiske scenarier** kan anvendes som billede eller praksisfortælling for den gode udvikling i dette område?  
Hvilke **Status-** eller **evalueringsprocedurer** kan anvendes til at dokumentere forskellige udviklingsbevægelse i dette område?



## II. PROJEKT »RELATIONER DER DUER«

Resten af denne artikel handler om et udviklingsprojekt i en midtjysk daginstitution, hvor selvpsykologisk tænkning og dannelsesforståelse blev forsøgt omsat i praksisnære pædagogiske processer i børnehøjde. Resultatet af forsøget blev, at nye erkendelser af pædagogikkens rationale stod tydeligere frem for pædagogerne, der bl.a. fik nye veje til at arbejde med deres egne former for rettethed som »medspillende modspillere« i deres relationer til børnene og deres kolleger i et 'psykologisk iltet' og 'psykologisk iltende' samarbejds-miljø.

Et af projektets mest markante resultater har været udviklingen af en større indsigt hos pædagogerne i såvel deres egne som børnenes måder 'at have noget for' med sig selv og hinanden, hvilket har medvirket til at etablere en udvidet rummelighed for det unikke i det enkelte menneske.

Projektet medvirkede også til at ændre personalets pædagogiske praksis fra en problemorienteret fokusering imod en større grad af ressourcetænkning. Som en af pædagogerne sagde ved projektevalueringen: »Vi har fået en fælles optik og et stærkere fokus på det, der nærer og udvikler os selv og børnene – det giver os nye løftende

måder at møde børnene på. Vi ser flere ressourcer og muligheder nu.«

### Projektets tilblivelse og formål

Projektet blev til efter en række fyraftensmøder, hvor personale i daginstitutioner og skolefritidsordninger i den midtjyske kommune var blevet præsenteret for begrebet om »kvalificeret selvbestemmelse« som dannelsesramme og selvpsykologien som forståelsesramme for udviklingen af menneskets rettethed *mod* og *af* sine omgivelser. Dette havde naturligt understreget betydningen af den gode anerkendende relation i pædagogens virksomhed. I daginstitutionen (som var en børnehave med 66 børn og ca. 12 ansatte) så ledelsen på dette grundlag en mulighed for at bringe medarbejderudviklingssamtalen i spil som refleksionsrum for medarbejdere og ledelse i udviklingen af egne relationskompetencer og formuleringen af egne udviklingsmål, der kunne virke tilbage på pædagogikken.

Projektet blev iværksat og det overordnede formål blev formuleret som:

- at udvikle brugen af teoriforankrede refleksions-, kommunikations- og handleredskaber i den pædagogiske praksis
- at kvalificere medarbejdernes teori-praksisforståelse gennem

- systematiseret (praktisk) brug af de konkrete redskaber
- at undersøge betydningen af ovenstående to mål for kvalificering af den pædagogiske praksis med henblik på at:

1. at skabe en praksis hvor der arbejdes udviklingsstøttende, udfordrende og optimalt frustrerende med alle børn ud fra en fælles indsigt i teori, mål og metode
2. at skabe en fælles tilgang og rutine til analyse og fortolkning af relationsarbejdet i institutionen
3. at skabe forståelse for egne voksnes motiver, rettetheder og udviklingsmuligheder i jobbet

### Projektetforløb og metode

Udviklingsprojektet blev afviklet over et år i perioden fra september 2003 til december 2004, startende med en fælles teoriaften i institutionen efterfulgt af en række supervisionsmøder mellem projektkonsulent<sup>1</sup> og personale i mindre grupper. Mellem alle møder havde personalet som hjemmeopgave at indsamle iagttagelser af egen praksis i forhold til teorien. Personalet drøftede på alle personalemøder iagttagelser af børn og hinanden, samt erfaringer med projektet. På supervisionsmøderne blev iagttagelserne gjort til genstand for fælles analyse og fortolkning.

Projektet afsluttedes med formuleringen af egne udviklingsmål (for hver enkelt medarbejder) og en efterfølgende evaluering.

### Projektet trin for trin

Den fælles teoriaften for hele personalegruppen bestod indholdsmæssigt af projektkonsulentens præsentation af selvpsykologisk teori (med fokus på de fire grundformer af rettethed i selvet og hvorledes disse er indlejret i fortløbende historiefortællinger om sig selv), af gruppearbejde og fælles opsamling, samt af projektkonsulentens præsentation af tænkningen omkring »kvalificeret selvbestemmelse« som dannelsesmål. Inden denne aften var personalet blevet bedt om, hver især, at producere sin egen »bog« i form af en præsentation af sig selv. Hjemmeopgaven var relateret til de fire grundformer af rettethed og lød således<sup>2</sup>:

Lav din egen »barnets bog« om dig selv. Du skal præsentere »historien om dit liv« Formen er fri: billeder, tegninger, fortællinger men du skal undervejs forsøge at belyse følgende spørgsmål:

1. Hvad er det der driver mig i mit job, og hvorfra kommer det?
  - *åben refleksion i fht. alle fire rettetheder*
2. Hvad er det vigtigste jeg har lært om mig selv til nu?

- *selverkendelse i fht. personlig forandring*
- 3. Hvad er mine fremtidsdrømme og ambitioner?
  - *refleksion over fremtidige ønsker for den enkeltes måde at være rettet med selvhævdelse og selvfremsstilling*
- 4. Hvad har jeg fået med mig hjemmefra – som har betydning for den måde jeg er på?
  - *egen livshistories aktuelle betydning*
- 5. Hvem har jeg set op til/hvem har præget mig og hvordan?
  - *refleksion over betydningsrettedhed/idealiserings*
- 6. Hvad er jeg særlig god til?
  - *mestringsrefleksion*

Aftenen var således en kombination af formidlet teori og personalets interne diskussioner (i grupper på 3-4 personer) i relation til deres egen livshistoriefortælling, som blev udvekslet i intense samtaler i grupperne. Erfaringen fra denne aften var overvældende. Dels havde præsentationerne af egne livshistorier bibragt personalet nye forståelser af hinanden – også selvom enkelte havde kendt hinanden i rigtig mange år. Og dels opstod der en varm og forståelsesrettet empati og energi omkring projektet i sig selv, den pædagogiske hverdag og hele personalegruppens samhørighed.<sup>3</sup>

Aftenen sluttede med en fælles

aftale om, at alle skulle føre deres egen logbog i hele projektperioden. I logbogen skulle hver personale jævnligt indføre eksempler fra egen praksis på, at vedkommende mødte eller var tilgængelig for et eller flere børn som selvobjekt for en eller flere af dets/deres fire grundformer af rettedhed i selvet.

På supervisionsmøderne var personalet delt i to grupper for at muliggøre fordybelse i den fælles analyse og fortolkning af de indsamlede iagttagelser, som alle mødte op med. Møderne strakte sig typisk over 3 timer ad gangen, og alle fik lejlighed til at præsentere iagttagelser fra hverdagen. Derved indsamledes en lang række konkrete praksiseksempler på »best practice« og anvendt teori. Der var pålagt alle tavshedspligt omkring iagttagelser og drøftelser på møderne.

### **Supervisionsmøde 1 og 2**

Projektkonsulentten fungerede som supervisor, og der blev hentet inspiration til gennemgangen af iagttagelserne i den supervisionsmodel, som præsenteres i Tønnesvang (2002, s.169). Grundtanken i denne model er et supervisionsforløb over tid, hvor der veksles mellem mødegange og markarbejde, og hvor der indgår formidling af teori, personlige refleksioner over egen praksiseksempler, markarbejde med

indsamling af flere praksiseksempler og nye opsamlinger og fælles refleksioner.

Dele af Tønnesvangs spørgeguide (2002, s. 161-166) blev af personalet omskrevet til et mere praksisnært sprog, hvor *personalet* uddrog følgende guidelines:

- Giv eksempler på at en voksen har fungeret som betydningsbærende voksen, og/eller har understøttet børns oplevelse af samhørighed, mestring og selv-fremstilling
- Giv eksempler på den læring de voksne kunne uddrage om sig selv og hinanden
- Giv eksempler på den læring de voksne fik om de enkelte børn og grupper af børn
- Giv ideer til nye måder at møde bestemte børn på

Efter den første supervision gav projektkonsulent en kort genopfriskning af begrebet »kvalificeret selvbestemmelse«. I sine samtaler med personalet bemærkede han, at det selvpsykologiske rationale og de fire former af rettethed giver umiddelbar mening og er direkte omsættelige som grundlag for at reflektere over praksis. Dannelsestænkningen (vedr. kvalificeret selvbestemmelse) forekommer dog mere abstrakt og er derfor vigtig at få eksemplificeret i analysearbejdet.

### Supervisionsmøde 3

Personalet havde igen arbejdet videre med logbogen og fundet eksempler på pædagogiske aktiviteter, hvor et barn synes at blive understøttet eller næret på sine rettetheder i relationen med den voksne. Hver af personalegruppens medlemmer fremlagde et eksempel fra deres logbøger. Eksemplet blev drøftet og relateret til selvets fire grundformer af rettethed og den kvalificerede selvbestemmelse, sådan som det også var sket på de to første supervisionsmøder.

Herefter blev hver personalemedlem interviewet om en af de andre tilstedeværende, udfra en model hvor de fire personer (A, B, C og D) på skift blev interviewet af projektkonsulent mens de øvrige personalemedlemmer var observatører og reflekterende team. A blev interviewet om B mens C & D måtte reflektere over det, der blev sagt om B. Dernæst interviewedes B om C o.s.v. indtil alle havde været på. På denne måde fik alle i personalegruppen indsigt i hinandens oplevelse af hinanden.

Den teoretiske kommunikationsmodel for interviewene var afledt af den selvpsykologiske teori og interviewenes mål var at fokusere undersøgende på den enkeltes oplevede styrke, sårbarhed, næring og eventuelle oplevelse af at blive overfrustreret i de fire grundformer af motivationel rettethed.

Der blev sagt mange anerkendende ord til hver eneste medarbejder, og alle tilkendegav, at de kunne genkende sig selv i det der blev sagt. Med det selvpsykologiske fokus på det, der vitaliserer og nærer den enkelte i sin selvdannelse og livsforvaltning sættes der helt naturligt fokus på ressourcer og »det der løfter«.

Hjemmeopgaven til næste møde blev, at hver enkelt skulle samle eksempler på, at han/hun oplever sig næret på de fire motivationelle rettetheder i sit arbejdsliv. Dette i form af praksisfortællinger fra samarbejdet mellem de voksne og fra arbejdet med børnene.

#### **Supervisionsmøde 4**

På dette møde blev hver medarbejder interviewet ud fra følgende dagsorden:

- Hvad har du tænkt over siden sidst?
- Hvad var det vigtigste du lærte om dig selv sidst?
- Giv eksempler på din egen vægtning i de fire grundformer af rettethed i selvet og den næring du oplever at de forskellige former af rettethed har fået
- Udpeg din personlige udviklingsopgave ud fra dette.

Projektkonsulenten var interviewer og resten af gruppen fungerede som reflekterende team<sup>4</sup>. I samtalen fik hver enkelt deltager lejlighed til at forholde sig til

sin egen oplevelse af sig selv i sin tilstedeværelse i jobbet. Alle gav udtryk for, at kollegernes beskrivelser af dem havde været positive og havde berørt dem. Hver medarbejder formulerede med hjælp fra fællesskabet sin egen oplevelse af vægtningen af de fire dimensioner i sin udviklingsopgave. Dette blev visualiseret på en tavle, hvorved det blev tydeligt, at medarbejderne havde forskellige *rettetheds-profiler* og derved kunne supplere hinanden. For eksempel kunne medarbejderen, der så sig selv som særligt rettet mod samhørighed og betydningsbærende forhold uden for sig selv, forvente at fungere godt sammen med medarbejderen, som mere oplevede sig rettet mod spejling af selvhævdelse og selvfremstilling og mod mestring. Forskellighed blev således opfattet som en dyd og en mulighed for nye måder at tænke samarbejde. Det vedvarende fokus på det, der »nærer« og udvikler skabte her en anerkendende attitude i fht. forståelsen af stedets samarbejdsdynamikker – en attitude, der – hvis den fortsat understøttes – vil indebære nye muligheder for udvikling af samarbejdsrelationerne i en personalegruppe.

Udpegningen af det personlige udviklingsmål krævede mange overvejelser. Målene tog afsæt i de beskrevne ressourcer og rettetheder hos den enkelte, men viste sig van-

skelige at konkretisere. Der blev eksempelvis formuleret mål som:

- At arbejde med min rolle som voksen med henblik på at forstå og udvikle min opgave som betydningsbærende selvobjekt
- At arbejde med at gå ind i konflikterne hos børn, og her få øje på hvad mine egne konflikterfaringer og strategier betyder for min tilgang.
- At befordre flow-oplevelser i fællesaktiviteter omkring musik og børn.
- At arbejde med at forstå hvorfor jeg er særligt motiveret for at arbejde med 'rødderne'.
- At kunne håndtere den svære samtale, og her kunne rumme andres smerte og ked-af-det-hed.
- At kunne fungere som 'vidensagent' i forhold til mine kolleger.
- At blive klogere på, hvordan jeg bruger mig selv i kontakten til de drenge, der har det svært.

Mødet afsluttede for en periode projektkonsulentens medvirken i udviklingsprojektet i institutionen. Frem til den aftalte evaluering et halvt år senere indsamlede medarbejderne fortsat eksempler på egne og kollegers møde med børn i relation til de fire former af motivationel rettethed. Samtidig samledes erfaringer med arbejdet med den personlige udviklingsopgave. Lederen gennemførte medarbej-

derudviklingssamtaler med alle, og udviklingsopgaven blev endnu engang afstemt. Enkelte ændrede her mål for egen udvikling.

### **Evaluering**

Der anvendtes en trestrengt evaluering af udviklingsprojektet:

1. Projektkonsulenten udsendte efter ca. et halvt år et spørgeskema til indsamling af kvalitative data omhandlende den enkelte medarbejders oplevelse af projektet, kompetenceudvikling og indsigter. Spørgeskemaet stillede en række spørgsmål med udgangspunkt i projektets formål og den anvendte teori, og medarbejderne kunne i graderet form besvare, hvordan og i hvilken grad de enkelte dele af teorien var tilegnet, blev anvendt, og kunne genkendes i hverdagens praksis.
2. Der blev desuden indsamlet følgende erfaringer i samme spørgeskema:
  - de mest positive erfaringer, med eksempler
  - de mest negative erfaringer, med eksempler
3. Efter bearbejdning af spørgeskemabesvarelserne fulgtes der op med et semistruktureret kvalitativt gruppeinterview. Her afsøgte de særlige temaer, dilemmaer og succeser, som spørgeskemabesvarelserne havde udpeget.

## Resultater

Medarbejderne i daginstitutionen vurderer selv, at den selvpsykologiske teori er implementeret i institutionens praksis og i medarbejdernes egen forståelse og fortolkning af praksis. Alle har samlet eksempler på egne og kollegers roller som optimalt frustrerende (medspillende modspillere) på børns oplevelse af mestring, betydningsrettethed, selvfremsstilling og samhørighed. Der konkluderes også i det kvalitative interview med gruppen, at det selvpsykologiske rationale forsyner medarbejderne med et forstærket fokus på de relationer alle er indlejret i:

- *der er sket en kvalificering af vores praksis. Hele personalegruppen har fået udvikling af børn som fokus. Specifikt i fht samarbejdsrelationer og egen selvforståelse.*
- *Vi er blevet mere opmærksomme på vores roller som voksne og vores egen andel i at skabe relationer og samspil, hvor vi er medspillende modspillere til alle børn, grupper af børn og hinanden indbyrdes. Begrebet »optimal frustration« anvender vi meningsfuldt i vores fortolkninger af det der sker og det vi iværksætter.*

Personalegruppen giver som helhed udtryk for, at det selvpsykologiske rationale udstyrer dem med

en ny erkendelse af egne motiver og rettethed i de måder, de indgår i relationer med børn og kolleger. Dermed er der en skærpet forståelse af egen andel i »den gode relation«, og alle bidrager med eksempler på at egne rettetheder får betydning for deres måde at engagere sig i børnene.

Der udtrykkes generelt en stor begejstring for den måde, hvorpå den selvpsykologiske tænkning flytter fokus fra problemorientering til det anerkendelsesværdige og positive. Dette i form af en større indlevelse i børnenes udspil, kontekstens betydning – og en oplevelse af flere muligheder og veje i pædagogikken.

Personalet udtrykker størst interesse for at analysere praksis for eksempler på »understøttelse af samhørigheden blandt børnene«: »Vi oplever i højeste grad, at det er »at understøtte et eller flere børns oplevelse af samhørighed«, der er mest enighed om. Forklaringen er, at vi finder at netop denne dimension er udsultet i hverdagens praksis.«

Flere i personalegruppen udtrykker imidlertid også, at det har været vanskeligt for dem at tilegne sig teorien<sup>5</sup>. Nærmere adspurgt handler dette primært om de mange svære og anderledes ord. Eksemplerne fra dagligdagen har været en hjælp til at oversætte tænkningen til praksis, og særligt

supervisionsamtalerne har her været nyttige for denne oversættelse:

»Det er svært at sætte eksempler på det selvpsykologiske rationale indtil vi har talt med udenforstående om det.«

Dannelsesbegrebet »kvalificeret selvbestemmelse« giver tilsvarende mening for hele personalegruppen, når det handler om at fortolke pædagogikkens mål. Alle har en vis fortrolighed med begrebet og kan give eksempler på, at der arbejdes med de fire dimensioner i kvalificeret selvbestemmelse i egen praksis. Eksemplerne handler både om egen og om kollegers praksis. Det viser sig sværere at omsætte dette til indsigt i egen professionskompetence, når det handler om indadrettet kvalificering og selvbestemmelse. Denne dimension synes sværere at omsætte i en sammenhængende erkendelse af *egen rettedhed og udviklet professionskompetence*.

»Dannelsesrefleksionen stimulerer ikke min selvforståelse, men har givet mig nogle vigtige værktøjer, som jeg bruger næsten dagligt.«

Flere nævner, at formidlingen af teorien har givet problemer på grund af de mange svære ord og begreber. »Der var mange svære ord, som for mig ikke kan stå alene. Jeg var nødt til at have en oversættelse

ved siden af. Men når den så lå der, var det lettere at gå til.«

»Ordene vi bruger i dette er svært. De betyder, at vi trækker os fra at forstå og formidle det vi laver. Eksempler er nødvendige for at vi kan oversætte til egen praksis«

Vanskelighederne med at sammenholde pædagogisk praksis med pædagogikkens mål i en dannelseseoretisk sammenhæng handlede primært om den indadrettede selvbestemmelse. Lettest var det at beskrive praksiseksempler, der understøtter børns tilegnelse af udadrettet kvalificering og selvbestemmelse i betydningen kompetence til at begå sig i alderssvarende aktiviteter, læreprocesser og samspil. Hverdagen i en børnehave rummer en mangfoldighed af eksempler på umiddelbare læreprocesser, hvor børn lærer ved at lege med andre børn, og hvor voksne instruerer børn i de voksenstyrede aktiviteter og gøremål. Pigen, der ihærdigt øver sig i at sjipe, er et eksempel på barnets eget arbejde med at opnå brugbar alderssvarende udadrettet kvalificering til børnehavelivet i en pigegruppe. Den voksnes højtlesning af bøger, samtaler om skovturens mange fund, de kreative aktiviteter osv. er andre eksempler på arbejdet med den udadrettede kvalificering. Den udadrettede selvbestemmelse konstateres der, hvor børnene eksempelvis viser forståelse for bør-



nehavens/børnenes sociale »spileregler« i handlinger, konflikt-håndtering og de mange samtaler mellem børn og mellem børn og voksne. I samme eksempler – og i en mangfoldighed af eksempler på voksnes samtaler med børn om hverdagens begivenheder, konflikt-løsning osv. – beskrives arbejdet med den indadrettede kvalificering. Eksempler på arbejdet med den indadrettede selvbestemmelse i betydningen at arbejde med at omsætte overordnede samfunds og kulturers politiske, værdimæssige og moralske dimensioner til social, politisk, moralsk og eksistentiel indsigt og handlekompetence viste sig vanskeligst at finde frem. De mange praksiseksempler gav i stedet en oplevelse af, at dette element i dannelsen ikke kan beskrives i enkeltstående eksempler, men må beskrives i de processer og den måde samværet finder sted på. Indadrettet selvbestemmelse kan tilsvarende heller ikke uden videre sættes på skema, men må befordres via *måden vi er sammen på, det vi er sammen om og dem der er sammen* samt akkumuleringen af alt dette over tid.

### Afslutning

Anerkendende tilgange til børn og unge har aktuelt stor gennemslagskraft indenfor pædagogisk tænkning og praksis på alle niveauer. Dette skal ses i forbindelse med erkendelsen af, at optimale

udviklingsprocesser finder sted i et felt af positive forventninger mellem mennesker men også som led i et perspektivskifte fra problemorientering til ressource- og mulighedsorientering, hvor der navnlig arbejdes med, hvordan det *sprog* vi bruger, skaber virkeligheden. Nærværende artikel følger perspektivskiftet fra problem- til mulighedstænkning, men bygger samtidig på den grundopfattelse, at virkelighed er andet og mere end sproglige konstruktioner. Et udtalt mål har således været at fremlægge et teoretisk fundament for en anerkendende tilgang der rummer og rækker ud over en opmærksomhed på i-talesættelsen i sig selv.

Artiklens indgangsreplik var, at pædagogisk praksis (i skoler og i dagtilbud) nødvendigvis må tage afsæt i *såvel* et psykologisk perspektiv på det at være menneske *som* et dannelsesperspektiv, der kan indfange retningen for, og begrunde den lærings- og udviklingsbevægelse, som man ønsker at befordre. Det gennemførte – og i artiklen rapporterede – projekt synes at støtte den antagelse, at den pædagogiske praktiker med afsæt i selvpsykologisk teori og begrebet om kvalificeret selvbestemmelse får et teoretisk begrundet fokus på nogle centrale elementer i det, der løfter og »nærer« det enkelte menneskes (barn som voksen) engagement og udvikling, samt på

den dannelsesopgave, som daginstitutionen/skolen løser.

Projektet skitserer i sagens natur blot en vej blandt flere til en implementering af teorier i praksis, og erfaringen er, at en kombination af praksisbeskrivelser og mulighed for refleksion over disse med reference til selvpsykologisk teori, understøtter udvikling af professionskompetence forstået som en personlig forankret faglighed. Det skal dertil siges, at projektet indebar et systematisk erkendelses- og metodeudviklingsforløb, hvor strukturen for forløbet ganske vist lå klar fra starten men hvor det specifikke indhold i de stillede hjemmeopgaver og de enkelte supervisionsgange blev formuleret undervejs. Projektet er således ikke forhåndsdesignet på en måde, så det gør det muligt, at drage endelige konklusioner om effekten af at anvende selvpsykologisk dannelsesstærkning som grundlagstærkning for pædagogisk praksis. Signalerne fra projektet er dog forholdsvist klart, at man med en sådan tilgang kan bistå udviklingen af en pædagogisk praksis, der til stadighed har øje for muligheder og ressourcer i en konsekvent fastholden af *forholdet* mellem det enkelte barn, de sociale relationer, pædagogens personfaglighed og de aktiviteter, som børnene sammen og hver for sig er ved at udvikle sig igennem.

## Litteratur

- Bertelsen, P. (2000). *Antropologisk Psykologi*. København: Frydenlund
- Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv*. København: Gyldendal
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken: selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. & Kristensen, R. (2004). Et subjekt-relationelt grundlag for supervision. *Nordisk Psykologi*, 56 (2): 128-154.

## Noter

- 1 Poul Skaarup, som på daværende tidspunkt var ansat som pædagogisk konsulent i kommunen.
- 2 Den kursiverede skrift ved punkterne 1-6 i hjemmeopgaven er tilføjet ved udformning af artiklen. Den stod naturligvis ikke i det udleverede oplæg til hjemmeopgave.
- 3 Det skal dog pointeres, at personalegruppen også i forvejen oplevede et godt samarbejds-klima og havde et godt ry.
- 4 Interviewformen med reflekterende team er metodisk set i overensstemmelse med en selvpsykologisk teori-udvikling (se fx Tønnesvang og Kristensen, 2004 for en klargøring af forholdet mellem selvpsykologisk tænkning og systemisk metodebrug).
- 5 Særligt har det ufaglærte personale måttet kæmpe mere med at oversætte teorien til et mere mundret sprog

# Myter og realiteter i forhold til sammensætning af elever i specialklasserne



– hvad stiller vi op med de  
adfærdsforstyrrede børn og unge?

Af cand. pæd. psyk. *Jette Petersen*  
Århus PPR

## Introduktion

De adfærdsforstyrrede børn og unges forældre er ikke stærke og danner ikke forældreforeninger. De er ofte tyngede af skyld og ved godt, at deres børn opfører sig skidt. De accepterer som oftest, hvis vi sætter deres børn i tilbud med andre utilpassede børn, selvom de havde ønsket sig noget andet. Men at isolere de utilpassede børn er nok ikke hensigtsmæssigt. Vi støtter måske ligefrem den utilpassede adfærd og hvad deraf følger på længere sigt (f.eks. kriminalitet, gadebander, vold). På den anden side ved vi, at vi får en masse problemer med de andre klassers forældre og personale, hvis de adfærdsforstyrrede børn kommer ind her bl.a. fordi forventningerne er, at der er særlige klasser til børn med en aggressiv og udadreagerende adfærd.

## Baggrund

Undertegnede sidder i visitationsudvalget ved Århus PPR og

er således med til at visitere til kommunens specialklasser (20.1). Århus har landets største skolevæsen med omkring 30.000 elever og knap 35.000, når privatskoleeleverne medregnes.

Der er i Århus kommune i alt 94 kommunale specialklasser (20.1) med 675 elever. De 94 klasser ligger fordelt på 20 af de i alt 52 folkeskoler, der er i Århus kommune. Derudover går 390 andre elever i et af amtets 20.2 tilbud. Det svarer til at 3,1% af de århusianske skolebørn modtager undervisning uden for den almindelige klasse. En del af 20.1 eleverne er dog tilknyttet en normalklasse i enkelte timer/fag. Derudover har vi 35 enkeltintegrerede 20.2 elever.

## Problemfelt

Et af de problemer, som vi gentagne gange står overfor, er problemet med placering af de adfærdsforstyrrede børn. Der er ingen tvivl om, at det er arbejdet med disse

børn, der tærer hårdest på vores personale såvel i normalklasserne som i specialklasserne. Det er i arbejdet med disse elever at personale bliver syge og udrændte. De adfærdsforstyrrede elever er ingen gevinst for nogen klasse og de belaster enhver klasse.

*I Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand §1 stk. 2 står der at »formålet med specialundervisningen og anden specialpædagogisk bistand er at fremme udviklingen hos elever med særlige behov i overensstemmelse med de krav, der er angivet i folkeskoleloven, herunder at eleverne ved skolegangens ophør har forudsætninger for fortsat uddannelse, erhvervsmæssig beskæftigelse eller anden beskæftigelse.«*

For at nå dette mål benytter vi os af forskellige handlemuligheder. En af dem handler om den måde, hvorpå vi sammensætter eleverne i vores specialklasser. Andre handler om undervisningens tilrettelæggelse og struktur, et udvidet skole/hjemsamarbejde, brug af visuelle støttesystemer, udarbejdelse af individuelle handleplaner m.v.

I denne artikel vil jeg fokusere på, hvordan vi kan sammensætte eleverne når beslutningen om en placering i specialklasse er taget, og hvilken betydning dette kan få i forhold til den overordnede målsætning.

Ved sammensætning af elever til specialklasserne er praksis i overvejende grad i dag at inddele efter vanskeligheder, så elever med ens vanskeligheder kommer sammen. Man kan også vælge at sammensætte på tværs af diagnoser, så elever med forskellige vanskeligheder kommer sammen. Under alle omstændigheder vil man forsøge at tage hensyn til køn, alder, etnicitet og bopæl.

Uanset hvordan vi sammensætter eleverne, bliver den store opgave at få placeret de børn der også har adfærdsforstyrrelser. Altså børn med en udadreagerende og aggressiv adfærd.

Der ses et udtalt ønske blandt forældre, skoleledere og personale i såvel specialklasserne som normalklasserne om at de adfærdsforstyrrede børn ikke forstyrrer undervisningen. End ikke de adfærdsforstyrrede børns forældre ønsker deres egne børn sammen med andre med lignende vanskeligheder.

Hvordan forholder vi os til dette med den overordnede målsætning for øje? Som en konsekvens melder sig tit og ofte spørgsmålene:

*Hvad sker der når vi isolerer de adfærdsforstyrrede børn i særlige klasser?*

*Kan vi have adfærdsforstyrrede børn sammen med ikke adfærdsforstyrrede?*

Der er flere problemer i det at sortere eleverne efter diagnose, og det bygger derudover ofte på nogle myter/antagelser:

*1. antagelse:*

Eleven har én problemstilling eller én diagnose

*2. antagelse*

Eleven bibeholder denne problemstilling eller diagnose hele skoleforløbet igennem

*3. antagelse:*

Det er godt at børn, der ligner hinanden er sammen. Personalet kan opøve og udøve en ekspertise.

*4. antagelse:*

Alle elever skal have lige meget tid. Der skal være en retfærdig fordeling af tiden mellem eleverne.

Efterlever man disse antagelser, handler man ud fra en forventning om, at eleverne skal passe til tilbuddet. Hvis tilbuddet ikke passer til eleven, kan det blive eleven, der skal skifte klasse frem for at tilbuddet tilrettelægges efter eleven. Eleven må eventuel skifte klasse eller tilbud. Eleverne skal bevise deres egnethed til at gå i et bestemt tilbud eller en bestemt klasse.

**Overvejelser i forhold til 1. og 2. antagelse**

Eleverne har sjældent kun én diagnose eller et problem, og eleverne

bevarer sjældent denne problemstilling eller diagnose gennem hele skoleforløbet. Praksis på de psykiatriske børneafdelinger (Dorte Damm, Børne- og Ungdomspsykiatrisk Hospital, Århus, mundtlig kilde) har vist, at langt de fleste børn udvikler sig ud og ind af deres diagnoser. Der ses individuelle mønstre af tilpasning i et udviklingsforløb. I perioder træder én problemstilling mere i forgrunden end andre. I den virkelige verden kan det således ses, at et barn kan gå fra at have sproglige vanskeligheder til at have ADHD og til i højere grad at blive ramt af Tourette. Siden slår indlæringsvanskelighederne igennem, og måske ender vi med en gennemgribende udviklingsforstyrrelse.

En diagnose gælder altså ikke til evig tid, men er et tilstands billede, som løbende bør vurderes. Ligesom flere diagnoser ses samtidig (komorbiditet).

Mash and Wolfe har i *Abnormal Child Psychology* (3. udgave 2005) gennemgået en del forskning om adfærdsforstyrrelser. Denne henvises der bl.a. til i det efterfølgende. I den amerikanske litteratur henvises til diagnosesystemet DSM-IV, hvor adfærdsforstyrrelser benævnes med *Condukt Disorder (CD)*, hvilket kan sidestilles med diagnosen *Adfærdsforstyrrelse F 91* i det europæiske diagnosesystem ICD-10.

Børn med adfærdsforstyrrelser viser sig ofte også at have andre forstyrrelser<sup>1</sup>. 35-48% af børn med adfærdsforstyrrelser har også ADHD<sup>2</sup>.

Barkley (2001) har ved gennemgang af forskellige undersøgelser fundet, at i ADHD gruppen har 30% sproglige vanskeligheder og 20-25% indlæringsvanskeligheder. I 1994 fandt Dupaul & Steiner<sup>3</sup> at 33% af børnene med ADHD havde specifikke indlæringsvanskeligheder.

Fra den amerikanske forskning ved vi, at adfærdsforstyrrelser hænger sammen med lavere verbal IQ. IQ er mere end 15 point lavere for børn med en tidlig adfærdsproblematik og kan ikke alene forklares på baggrund af sociale tilhørsforhold<sup>4</sup>. Dette forklares snarere ved en samtidig forekomst af ADHD<sup>5</sup>.

At verbal IQ er lavere end handle IQ hos børn med adfærdsproblemer har forskere peget på som en forklaring på bl.a. manglende udvikling af problemløsningsstrategier, hukommelse for verbal information, udvikling af selvkontrol m.v.<sup>6</sup>. Der peges på, at en lav verbal intelligens ofte hænger sammen med en her-og-nu stil, som kan forklare en uhensigtsmæssig og impulsiv adfærd.

Herved opstår så diskussioner om, hvorvidt det i virkeligheden er manglende udvikling af de eksekutive funktioner og/eller ADHD der

er baggrund for tale- sprogvanskelighederne og/eller adfærdsforstyrrelserne eller omvendt.

Pointen her er at pege på nogle af de komplicerede sammenspil, der er mellem adfærdsforstyrrelser og andre vanskeligheder og ikke så meget at diskutere, hvad der kommer først.

Da adfærdsforstyrrelser og ADHD ofte ses samtidig peger flere forskere på, at det er forekomsten af manglende eksekutive funktioner, der knytter sig til forekomsten af ADHD. Det synes sandsynligt, da børn med adfærdsforstyrrelser uden ADHD ikke viser mangler i de eksekutive funktioner og forekomsten af adfærdsforstyrrelser hos børn med ADHD ikke er relateret til nedsatte eksekutive funktioner<sup>7</sup>.

Ved såvel vanskeligheder med de eksekutive funktioner som adfærdsforstyrrelser ses ofte ADHD, hvorimod vanskeligheder med såvel de eksekutive funktioner og ADHD ikke nødvendigvis også indebærer adfærdsforstyrrelser.

Hos børn der både har ADHD og adfærdsforstyrrelser er indlæringsvanskeligheder signifikant. Forholdet mellem adfærdsforstyrrelser og indlæringsvanskeligheder kan der bedst gøres rede for ved forekomsten af ADHD, da børn med adfærdsforstyrrelser uden ADHD ikke viser indlæringsvan-

skeligheder i større grad end hos andre børn<sup>8</sup>.

Flere undersøgelser har vist at børn med læserelaterede vanskeligheder har en høj forekomst af antisocial adfærd<sup>9</sup>, og børn med adfærdsforstyrrelser har ofte læse- og sprogvanskeligheder<sup>10</sup>, hvilket desværre ikke altid opdages, da problemerne med adfærdsproblemer synes at dominere.

Goldstein & Goldstein (1998) mener, at interventionen overfor disse børn i første omgang må tage udgangspunkt i massiv sprogstimulation. Sprogvanskeligheder kan således være en specifik risikofaktor for udvikling af adfærdsforstyrrelser, især hvis den kombineres med familiemæssige problemer og modgang. Da viser det sig, at barnet har 4 gange så stor risiko for at udvikle en aggressiv adfærd, end hvis der kun havde været én faktor tilstede<sup>11</sup>.

Vi ved at 25-40% med adfærdsforstyrrelser udvikler antisocial personlighedsforstyrrelse som voksne herunder psykopati<sup>12</sup>.

33% af de børn og unge, der har adfærdsforstyrrelser, bliver siden diagnosticeret med depression<sup>13</sup>. Tegn på denne udvikling ses ofte i udskolingen. Dette kræver en målrettet ekstra indsats i samarbejde med øvrige instanser. Det er de adfærdsforstyrrede børn/unge, der har den absolut dårligste prognose.

Ud af det ovenfor beskrevne er ens børn en utopi. Herudover må børn tillige undertiden skifte skole i bestræbelsen på at danne 'homogene' klasser. Foruroligende, når skoleskift tillige ifølge Alan Carr's forskningsarbejde (1999) fremskynder udvikling af adfærdsproblemer.

Forskning viser m.a.o., at børn med ens diagnoser er forskellige, og at børn som regel har flere problemstillinger / diagnoser

### **Overvejelser i forhold til 3. antagelse**

På trods af ovenstående konstatering af at ens børn er en utopi, kunne man jo godt forestille sig, at vi selv troede vi kunne finde dem. Umiddelbart ligner mange børn jo hinanden. På overfladen kan de adfærdsforstyrrede elever ligne hinanden.

Forskningen (Alan Carr 1999) har vist at samvær med andre børn med adfærdsforstyrrelser er en reel fremskyndende og vedligeholdende faktor for udvikling af adfærdsforstyrrelser. Kombinationen af tidlig antisocial adfærd og samvær med afvigende jævnaldrende er den mest magtfulde forudsigelse for adfærdsproblemer gennem ungdomsårene, med en correlation på 40-50%<sup>14</sup>.

Personalet i specialklasserne har gennem tiderne kunne fortælle, hvordan såkaldte »venska-

ber« mere handler om at tryne, true og tvinge, end om at oparbejde sunde sociale omgangsformer med givende ikke-kriminelle fritidsinteresser til følge.

Webster – Stratton (1999) har peget på vigtigheden af tre ting. At man ikke har unødigt fokus på den uhensigtsmæssige adfærd. At man bestræber sig på at hæmme den uhensigtsmæssige adfærd. Og at der i miljøet skal være overskud til at fokusere på den hensigtsmæssige adfærd. Et miljø, hvor dette er muligt er også et miljø, hvor personalet befinder sig godt og udvikles. Dette miljø er svært at opnå ved at samle seks adfærdsforstyrrede elever i samme klasse.

Samler man børn med adfærdsforstyrrelser, ses en synergieffekt. De adfærdsforstyrrede børn fylder hver for sig, men sammen fylder de mere end hver for sig. Det er en erfaring personalet har gjort i de klasser, hvor flere elever med antisocialadfærd er samlet. Her sker der også en fremhævelse af de ikke-adfærdsforstyrrede elevers aggressionsniveau. Er der en overvægt af aggressive børn i en gruppe risikerer man, at flere end højst nødvendig bliver aggressive.

Fravær af gode rollemodeller synes særligt katastrofalt i forhold til udvikling af adfærdsforstyrrelser. Andre faktorer som dårlig familiebaggrund, fattigdomsproblemer, psykisk syge forældre, kriminelle

søskende er selvfølgelig også risikofaktorer. Men det er faktorer et skolesystem har sværere ved at gøre noget ved, og som her ligger uden for diskussionen om, hvordan vi sammensætter eleverne i vores specialklasser. Forskningen<sup>15</sup> har til gengæld vist, at et kvalificeret skoletilbud kan være en modvægt til disse risikofaktorer. Derfor må vi her have fokus på de beskyttende faktorer (Alan Carr 1999); som kan opstå ved en hensigtsmæssig sammensætning af eleverne i specialklasserne. F.eks. ved at sørge for at børn har mulighed for at udvikle kammeratskabsrelationer, at undervisningen er god og kvalificeret, og at sørge for at personalet har overskud til et udvidet og støttende skole-hjem samarbejde.

I klasser med mange antisociale elever hører vi ofte forældre sige, at deres barns opførsel kun er blevet værre. I stedet for at bagatelisere deres bekymringer, bør vi gå i en mere åben og lyttende dialog med dem og måske give dem ret.

Ens børn stimulerer ikke nødvendigvis hinanden. Teorier om spejling (Alan Carr 1999) peger på at de ligefrem kan fastholde hinanden og at mulighederne for udvikling af sociale forestillingsbilleder og dermed for udvikling begrænses. At samle 7 stille indadvendte børn uden interesse for den sociale kontakt i samme klasseværelse vil give en vis homogenitet, men de



udviklende imitationsmuligheder vil være begrænsede. De sociale udviklingsmuligheder vil i høj grad afhænge af det pædagogiske personale. De stille børn kan måske i højere grad åbne sig mod omverdenen ved at være sammen med mere udadvendte og aktive børn.

I specialklasserne i Århus har vi indimellem set adfærdsforstyrrede elever blive dæmpet i klasser med mere indadvendte børn, der ikke kunne tage initiativ til fælles gøremål såsom spil, fælles leg, men som til gengæld vidste, hvad der var rigtigt og forkert og kunne holde fast i dette. ADHD'en hos barnet med adfærdsforstyrrelser barn bliver måske igen dominerende frem for adfærdsforstyrrelserne. Stor var vores forundring, da vi fik at vide, at en adfærdsforstyrret elev var blevet et plus for en specialklasse efter i mange år at have hærget og terroriseret i en anden specialklasse med ene adfærdsforstyrrede elever.

At elever med gennemgribende vanskeligheder ikke nødvendigvis forstyrrer eleverne med ADHD synes oplagt. Barnet med ADHD vanskeligheder kan måske synes, at barnet med de gennemgribende vanskeligheder er underligt. Men så må det være udgangspunkt for en snak om de forskellige handicap, der er i en specialklasse.

En begrundelse for at samle de adfærdsforstyrrede elever kunne være at så »smitter« de ikke de

ikke-adfærdsforstyrrede elever. Men, hvis en elev med en adfærdsforstyrrelse foreslås i specialklasse og hvis muligheden kun er at komme i en klasse med andre adfærdsforstyrrede elever, skal der ifølge ovenstående forskning være meget vægtige grunde til at gøre det. Og en sådan placering skal ikke »sælges« til forældrene som en kur mod adfærdsforstyrrelserne. Fordelen ligger nok først og fremmest hos de, der slipper for denne elev.

Ovenstående overvejelser kunne pege i retning af, at forskellige elever burde gå i samme klasse. Det ville afføde andre problemer. Det er måske ikke umiddelbart nemt at være personale i en klasse med elever med flere forskellige diagnoser /vanskeligheder. Det kan kræve tilførsel af viden og ressourcer i form af støtte og supervision. Også her gælder det at forudsætningen for at det lykkedes er at forventninger, ressourcer og kompetencer skal være afstemt med opgaven.

Ulempen ved at samle såkaldte ens børn kan blive en stor grad af monofaglighed og en pseudo-homogenitet, der ikke eksisterer uden for klasseværelset. Kan man forstille sig at børn der går i en klasse med forskellige børn, vil blive bedre rustet til virkeligheden? At de vil kunne udnytte og lære af hinandens forskelligheder, når der er forskellighed frem for homogenitet?

Kunne vi forstille os en lignende opdeling i normalklasserne? At dele børnene op efter personlighed, aggressionsniveau, temperament, IQ, etnicitet eller familiebaggrund?

#### **Overvejelser i forhold til antagelse 4**

Et argument for at flytte et barn til et andet tilbud i en normalklasse eller i en specialklasse er ofte, at barnet tager væsentlig mere af personalets tid end de øvrige elever. Det bliver sjældent accepteret at 1-2 elever tager halvdelen af personaleressourcerne. Den implicitte forklaring på hvorfor én elev ikke må tage meget mere tid end de øvrige er ofte, at det er urimeligt over for de andre. Udgangspunktet er, at personalets forventninger er, at tildelingen af tid til den enkelte elev til enhver tid skal være retfærdig.

Kunne man ikke tænke sig at en af de andre elever kunne få behov for mere tid på et andet tidspunkt? Og kunne man ikke forstille sig aktivt at demonstrere, at der også i handling tages højde for forskelligheder og på den led vise, at det ikke kun er noget vi snakker om. Herved vil man samtidig vise børn og forældre, at man ikke bliver »smidt ud« eller flyttet til andet tilbud, hvis man i en periode bliver mere krævende og har brug for ekstra opmærksomhed fra personalet.

#### **Opsamling**

Med ovenstående referencer in mente er det svært at forestille sig, at man kan danne ensartede klasser, som over en årrække kan vedblive med at være en klasse.

Fordelene ved en umiddelbar stor grad af homogenitet i sammensætningen af elever kan synes at være et forsøg på at mindske den reelle kompleksitet og dermed at give en umiddelbar fornemmelse af overskuelighed. Personalet kan, som den faglige ekspertise, tilsyneladende handle ud fra, at eleverne er ens.

At forvente at børnene er ens vil naturligt udløse frustration hos såvel forældrene som personalet. Vi risikerer at skabe en oplevelse af faglig frustration, hvis forventningerne er, at børnene kun har én diagnose og dermed én pædagogisk tilgang, som ikke tilgodeser den reelle kompleksitet.

Det er vist almindelig kendt, at de børn, der har det sværest i vores skolesystem, også er de børn, som udsættes for flest skoleskift. Og forskningen har vist at skoleskift er en reel risikofaktor i forhold til udvikling af adfærdsforstyrrelser.

#### **Perspektivering**

Tilbage står så stadig de to spørgsmål:

*1. Hvad sker der når vi isolerer de adfærdsforstyrrede børn i særlige klasser?*

2. Kan vi have adfærdsforstyrrede børn sammen med ikke-adfærdsforstyrrede?

#### Ad.1

Målet er at forberede de adfærdsforstyrrede børn til udvikling og til en plads i samfundet.

Ud fra ovenstående overvejelser og forskning vil svaret på første spørgsmål være, at det ikke vil være til barnets bedste og at vi ikke lever op til vores målsætning, hvis vi samler disse elever i særlige klasser. Hvis de er så heldige »kun« at have adfærdsforstyrrelser uden andre alvorlige vanskeligheder burde de nok snarere forblive i normalmiljøet.

#### Ad.2

Svaret på andet spørgsmål er, ja, hvis blot der ikke er mere end 1-2 adfærdsforstyrrede børn i hver klasse. Hvis adfærdsforstyrrede børn skal i specialklasse skal det primært være, fordi de også er ramt af ADHD i svær grad, dårlig begavelse, svære sprog- læsevanskeligheder, alvorlige tilknytningsforstyrrelser, kontaktforstyrrelser m.v. og de skal da tilbydes en undervisning, hvor man tager højde for disse vanskeligheder i håb om, at man ad den vej kan få dæmpet adfærdsforstyrrelserne.

Vi savner en debat om, hvorvidt forskellige børn også i specialklasserne kan gå sammen. En debat

om at faktorer uden for barnet spiller en lige så væsentlig rolle som intrapsyriske/individorienterede forhold. En vægtning af de relationelle og kontekstuelle forholds betydning for barnets udvikling. Denne debat er i mange år foregået i almenundervisningen. Hvornår ser vi for alvor en afsmitning ind i specialundervisningen?

Personalet i vores specialtilbud/klasser er interesserede i opkvalificering og vi kan lige så godt opkvalificere dem til dette, som til en forældet forestilling om, at der findes ens børn, som skal gå sammen og undervises ud fra en ens pædagogik. PPR kontorerne har en stor opgave her. Tør vi byde ind og holde fast i opgavens kompleksitet.

#### Litteratur

- Barkley. R.A.: *Opmærksomhedsforstyrrelse og udvikling af selvkontrol*, Munksgaard 2001
- Carr Alan: *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*, 1999
- Geisle C.B.: *Specialpædagogik 2/2001*
- Mash E.J. and Wolfe D.A.: *Abnormal Child Psychology* 3.udgave 2005
- Psykiatri Fondens Forlag: *Psykiske sygdomme og problemer hos børn og unge*, 1999
- Webster – Stratton. Carolyn: *How to promote Children 's Social and Emotional Competence*, 1999
- WHO-ICD10, Munksgaard, 1994.

### Noter

- 1 Hinshaw, Lahey, & Hart, 1993; Nottelman & Jensen, 1995 i *Abnormal Child Psychology*.
- 2 Ibid., Nottelman & Jensen, 1995.
- 3 Ibid.
- 4 Ibid., Lynam, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993; Mottitt & Silva, 1988
- 5 Ibid., Sonuaga-Barke, Lamparelli, Stevenson, Thompson, & Henry, 1994.
- 6 Ibid., Caspi & Moffitt 1995.
- 7 Ibid., Mash E.J. & Wolfe D.A.
- 8 Ibid., Frick et al., 1991; Hinshaw, 1992; Loeber, 1990.
- 9 Ibid., Maughan, Pickles, Hagell, Rutter, & Yule, 1996; Williams & McGee, 1994.
- 10 Ibid., Moffitt 1993b.
- 11 Ibid., Moffitt 1990.
- 12 Ibid., Hinshaw, 1994.
- 13 Ibid., Dishion et al, 1995.
- 14 Ibid., Moffitt, 1993; Patterson & Dishion, 1985.
- 15 Ibid.



9. Andersen; Frans Ørsted (Lecturer at the Danish University of Education). **Normal and Special Education in Finland.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 139-148.* – While international reviews of the results of teaching places Denmark relatively low, Finland takes first place. In his PhD project the author analyses possible reasons for this marked difference between otherwise rather similar Scandinavian counties. Some preliminary findings are: Finland places much emphasis on evaluation and subject knowledge, and most special education takes the form of support in the classroom. The role of the teacher seems to be more authoritative than in Denmark. – *Bjørn Glæsel*

10. Egelund, Niels (Professor at the Danish University of Education). **Postponed Start of School – How Often and Why?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 149-161.* – Recent Danish investigations show that 17% of all school beginners, being at least a year older than the rest of the pupils. Their parents were asked about their reason for this. Their main reasons were concerns about the development of their children as to language, learning prerequisites and social function. The information and advice about their decision came mainly from kindergarten teachers. The Danish Primary Education Act demands that schools differentiate their teaching to encompass the individual differences between children, so there should be no reason to postpone school start. The decision of the parents is thought to be due to misunderstandings and to tendentious advice from kindergarten teachers. A new bill proposes, that all children start school at 6, and that deviations require dispensation. It has been proposed that the school psychologists should be asked to make decisions about dispensation. – *Bjørn Glæsel*

11. Niedersøe, Jan; Madsbjerg, Sigrid; Frost, Jørgen & Sørensen, Peer Møller (Reading specialists). **The Implications of Early Language on Reading.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 162-171.* – A large-scale survey of linguistic development of reading through the school years has been performed on the island of Bornholm, comprising all children born in 1985 (N=267). Significant correlations between reading performance in 9<sup>th</sup> grade and the following 5 test results from the age of 3 is documented: vocabulary, linguistic understanding, sentences, phonology, and interest in picture books. Although significant, the correlations (0.2-0.4) are thought to be low due to the fact, that all children with linguistic and/or reading problems have been given special education. The early identification of special educational needs and the effects of special education are thought to explain the fact that children on Bornholm perform better in reading tests than the average Danish child. – *Bjørn Glæsel*

12. Andersen, Tom (Professor at the University of Tromsø). **One of Many Versions of Reflective Conversations.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 172-192.* – Since 1985 the author has developed the reflective conversation as a therapeutic instrument. In this article he reflects on assumptions about reality, assumptions of human being, and assumptions of language and meaning. Drawing on many sources (p.187) he suggests that reality has 3 components: the visual but unmovable, the visual and movable, and the invisible but movable (e.g. a handshake). Human beings consist of questions and answers (Bakhtin) and the development of language (Vygotsky). He presents 10 theses about language and meaning: language comprises many expressions, we need the expressions to create meaning, the expressions are forerunners of meaning, meaning lies in the expression – not behind it, expressions are informative, expressions are followed by movement, movements are personal, all changes – but by laws (logos – Heraklit), talk is directed towards others – and to oneself, conversations between people with shared opinions are easy – if opinions differ, conversation breaks down. – *Bjørn Glæsel*

13. Tønnesvang, Jan & Jensen, Poul Skaarup (Lecturer at a Teacher Training College and pedagogical consultant). **Relations that work.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 193-210.* – Tønnesvang has elsewhere presented his theory of Self-Psychology. He suggests that life activities have four dimensions: technical life activities, socio-moral life activities, reflective life activities, phenomenological life activities. Based on his thinking, a developmental project was performed in a kindergarten in Jutland. The project focused on these questions: What is driving me now in my job? What is the most important, I have learned about myself so far? What are my dreams and ambitions? What have I brought with me? Who have I been looking up to? What am I especially good at? The staff divided into two groups, and discussions took place over a period of time. The project was evaluated by questionnaires etc. The results were that the staff found, that their work had become more qualified, and that they had become more attentive to their roles. – *Bjørn Glæsel*

14. Petersen, Jytte (School psychologist in Aarhus). **Myth and Reality when Referring Pupils to Special Classes.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 211-220.* – Drawing on experiences from the function of referring children to special classes, the author focuses on children with behaviour problems. They may have other diagnoses such as ADHD etc. and the problem is whether the child with behaviour difficulties profits better in homogenous than in mixed special classes. She recommends, that children with behaviour difficulties and no other diagnoses remain in normal classes with sufficient support, and that children who also have other diagnoses are placed in special classes for the ADHD children or other diagnostic categories, but preferably only one or two children with behaviour difficulties in each class. – *Bjørn Glæsel*



## Overvægt og kostbehandling

*Overvægt – 21 børn og unge skriver om at være overvægtig*, red. af Jette Kiær Ørntoft & Birgit Madsen, Kroghs Forlag 2005, 191 sider, 229 kr.

*Hvad fylder vi i børnene?*, red. af Jonna Deibjerg, 15 fagfolk om kostbehandling af urolige, aggressive, overvægtige eller skrantende børn, Høst & Søn 2004, 208 sider, 229 kr.

2 af artiklerne i bogen om overvægt er skrevet af voksne, den ene af psykolog Tine Heede, »Psykiske aspekter af overvægt«. Hun har erfaringer med gruppebehandling af svært overvægtige børn og deres forældre på Børneafdelingen på Hillerød Sygehus. Hun anfører at ca. 1/5 af de overvægtige børn mobbes verbalt eller fysisk fra børnehaveklassen, ikke kun af andre elever, men i visse tilfælde også af læreren. Praktiserende læger afsætter iflg. en undersøgelse næsten 10 minutter mindre til de svært overvægtige i forhold til normalvægtige, der henvendte sig med samme ikke vægtrelaterede problem, side 154. Der er altså en sammenhæng mellem graden af overvægt og antal minutter, lægen forestillede sig at konsultationen skulle vare! Overvægtige børn kan føle, at det er deres skyld, at de er overvægtige, men også at de er til besvær for forældrene. Det er derfor vigtigt, at forældre signalerer, at livsstilsomlægningen er positiv for hele familien.

Tine Heede specificerer ansvarsfordelingen med konkrete forslag: Samfundets ansvar, forældre til normalvægtige børns ansvar, forældre til overvægtige børns ansvar og de overvægtige børns eget ansvar, s. 161.

Læge Niels Wedderkopp har forsket i, hvordan udviklingen af livsstilssygdomme begynder hos børn og unge. Den bedste metode i det daglige til at se, om et barn er overvægtigt, er at bruge spejlmotoden.

Se på dine børn på samme kritiske måde, som du ser på dig selv foran spejlet! Men det kræver et kritisk blik og megen ærlighed! Problemet er imidlertid, at kritik og ærlighed mangler hos 66% af de forældre, som har overvægtige børn ifølge en engelsk undersøgelse, side 167.

Fedmeepidemien er ligesom i U.S.A. nu også en kendsgerning i Danmark. Ved indskoling i 1947 var 2% af drengene og 3% af pigerne overvægtige. I 2003 var antal overvægtige ved indskoling øget til 14 henholdsvis 21 procent. (tabel side 168).

Historierne om, hvordan overvægt opleves er skrevet af børn og unge i alderen 9 til 22 år. De fleste var nervøse og betænkelige ved at skulle bidrage til bogen, fordi emnet er tabubelagt. Jakob på 14 år siger nej til alle velmenende rådgivere, der vil sende ham på kur (efterskole/julemærkehjem). »Jeg vil i stedet prøve at acceptere mig selv som jeg er. Ingen skal bestemme over mit liv. Det er det indre, der tæller, og det er det, de rigtige venner

siger til mig«, side 47. Kasper derimod besluttede en dag som 17-årig, efter at have set TV fra et kurcenter, at han ville tabe sig. »Kun for min egen skyld. Ikke fordi en eller anden mente, jeg skulle tabe mig«, side 21.

Carsten Vagn-Hansen, kendt fra radioprogrammer, understreger, at søde læskedrikke er et sundhedsproblem, ikke kun fordi de er medvirkende årsag til, at børn i dag er overvægtige. Overforbruget forårsager også en øget forekomst af knogleskørhed og knoglebrud, fordi den megen fosfor, de indeholder, kan føre til utilstrækkelig optagelse af kalk.

«Hvad fylder vi i børnene?» er partsindlæg fra de voksne, der alle er medansvarlige for, at børn får en kost, der sikrer deres fremtidige sundhed. De samfundsmæssige og personlige omkostninger ved »at lade stå til« overstiger let udgifterne ved f.eks. obligatoriske madordninger i skolerne.

Frede Bräuner har som lærer i ungdomsskolen i Århus set sammenhængen mellem elevernes adfærd, indlærings-evne, modtagelighed for undervisning og deres kostvaner. Med sine erfaringer har han været effektiv igangsætter ved at etablere madordninger landet over, holdt foredrag og udgivet bøger.

«Børn skal ikke have lov til selvdestruktion, men skal deltage i obligatoriske og omsorgsfulde måltider, samtidig med at underlødige produkter som sodavand, kakaomælk og junkfood direkte skal forbydes i skolen«, er hans konklusion, citat side 40. Økonomien burde ikke være et problem, for i virkeligheden har vi ikke råd til at lade være. Med obligatoriske madordninger foreslår han ikke andet end det, vi selv forlanger og får, når vi er på voksenkursus. Vi ved godt, hvad vi selv har brug for! Specialundervisningslærer Ib Hedegård Larsen efterlyser en holdningsændring hos psykologer.

»Psykologerne har ikke tradition for at interessere sig for krop, kost og fritidsliv hos de henviste elever. Når de tester elever, gør de sig end ikke den ulempe at spørge eleven, om han/hun har fået morgenmad eller frokost, hvilket kan have stor indflydelse på testresultatet.« side 23. Også læger får en yderst sparsom undervisning om kostens betydning. De pointerer, at de ikke støder på ret mange, der har allergi overfor mad, dvs. »ægte« allergi som akut reaktion umiddelbart efter et måltid. Men de overser ofte, at der snarere er tale om intolerans, der først viser sig et par dage efter.

Begge bøger kan ses som velegnede debatoplæg og som øjenåbnere for også skolens ansvar og muligheder for forebyggelse og kostbehandling.

*Eivind Tellerup*

## 2 Bourdieu bøger

Pierre Bourdieu: *Udkast til en praksisteori – indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. Hans Reitzels Forlag, 2005, 372 sider, 375 kr.

Pierre Bourdieu: *Viden om Viden og refleksivitet. – Forelæsningsnoter på Collège de France 2000-2001*. Hans Reitzels Forlag 2005, 190 sider, 249 kr.

Pierre Bourdieu døde i 2002 i en alder af 72 år efter et engageret og produktivt liv, hvor i han søgte frem mod en personligt udviklet praksis relateret af den filosofiske dannelse, hvormed han forlod Ecole normale supérieure i Paris i 1954. Han aftjente sin værnepligt i Algeriet, hvor han var impliceret i afviklingen af det franske kolonierredømme i 1962. Han blev tidligt i forløbet tilknyttet universitetet i Alger, hvor han kom til at



arbejde sammen med etnologer, antropologer og sociologer i empiriske studier af det algeriske samfund. Det er herfra han har hentet emperien til *Udkast til en praksisteori*, som i den sidste snes år har opnået klassikerstatus i antropologifaget.

I samme hug har Hans Reitzels forlag udgivet Bourdieus sidste forelæsninger på College de France, i milleni-ums skiftet. De to udgivelser markerer således noget i retning af begyndelsen og slutningen på et liv i socialforskningens tjeneste. Jeg har ikke før kendt til Bourdieu, når bortses fra nogle henkastede bemærkninger under et interview-projekt, som jeg nu forstår som udtryk for væsentlige dele af hans tænkemåder. Som noget karakteristisk fastholder han, at ethvert problem har sin egen metodik og sine egne arbejdsredskaber. De dermed forbundne valg bringer forskerens personlighed ind i sammenhængen som et interessant emne, der kun kan behandles reflektivt – gennem refleksion. Hans sidste forelæsninger beskæftiger sig med denne emnekreds.

Stilen i de to bøger er det modsatte af let forståelig. Forfatteren synes at mene, at man ikke kan skrive let om tunge emner. Er en problematik indviklet, må det som noget selvfølgelig afspejles i fremstillingen, der så også må og skal være indviklet for at have validitet. I nogle afsnit er fremstillingen præget af videnskabelig spidsfindighed, for nogle få linjer efter at være ganske jordnær og ligefrem. Det kan ind imellem føles, som når jeg læser gamle Grundtvig. Hvad der fænger mest er et spørgsmål om både temperament og grad og art af videnskabeligt/epistemologisk interessefelt. Dette gælder nok især for »*Udkastet*«. Bourdieu er optaget af fænomenologien, og netop på denne baggrund er det un-

derligt, at selve ordet »psykologi« næsten ikke forekommer i hans tekster. Det er jo ret ubegribeligt, for én, der er opvokset med/ har gået i – Københavner skolen hos Tranekjær Rasmussen.

Det er specielt Bourdieus tilgang til kabylerne kultur, der har fængslet mig. Den tilhørende beskrivelse indleder »*Udkastet*«. Ikke mindst set i lyset af den om sig gribende idioti, der begyndte med Jyllandspostens tegninger, bliver en omtale både aktuel og nødvendig. Der er ingen tvivl om at arbejdet med Bourdieus *udkast til en praksisteori* har været værdifuldt i retning af fredelig-gørelse og afspænding af kulturmodsetninger i tilknytning til krigsafslutningen i Algerie i begyndelsen af tresserne. Jeg genkender ganske mange kulturelle træk som et par muslimske familier, vi feriede med og hos i Tyrkiet sidst i firserne. Uanset afstand i såvel geografisk som kulturelt stade, afspejles mange fællestræk mellem disse europæiserede muslimer og kabylerne i deres jordhuler. Tilsvarende fællestræk kan sikkert findes imellem vor nutidskultur og den, der er skildret i den islandske saga litteratur. J.F. Kennedy har ligefrem indarbejdet passager fra saga litteraturen i ihvertfald én af hans store politiske taler. Og sådan noget bemærker vi i bred almindelighed næppe. Jeg skriver dette med bevidstheden om, hvad vi er oppe imod af udfordring til at bruge hovedet (det indvendige altså) for at bevare en tålelig tilværelse på vor jord. Bourdieus bidrag til at løsne op omkring de kulturelle dilemmaer er umiskendeligt – og som PPR.-medarbejder kommer man nemt til at stå i sådanne dilemmaer.

Anders Leerskov  
Privatpraktiserende psykolog

## Selv-forståelse

Lise Gullestrup: *At blive et med sig selv – om udviklingen af det 0-5 årige barns SELV*, Frydenlund 2005, 200 sider, 249 kr.

Daniel Stern er med kernebegrebet »Sense of Self« kendt som brobygger mellem udviklingspsykologer og de psykodynamisk orienterede psykologer. Berrettelsen af endnu en udgivelse af D.S. findes i bogens afsnit om observationsredskaber og deres anvendelse i cases, som forfatteren møder i sin dagligdag med (risiko)børn. Forskellen fra Stern er beskrivelsen af de mentale redskaber, barnet bruger i sin selv-udvikling. »Han har heller ikke så meget fokus på mestringsstrategier og endnu mindre på overlevelsesstrategier. Men i og med at vi arbejder med risikobørn, er dette et meget vigtigt og væsentligt fokus«, side 13.

Med et andet teoretisk udgangspunkt og en anden terminologi, f.eks. fra Bowlby eller Niels Peter Rygård, ville barnet være beskrevet anderledes. Begge fokuserer mere på barnets mangler. Mens Selv-forståelsen giver en mere klar idé om, hvad behandlingen skal bestå i: Få Selvet til at blomstre! Side 164.

Bogen har sit tyngdepunkt i en bred og grundig gennemgang af 16 mentale redskaber, som barnet bruger for at kunne håndtere Verden. Udviklingen beskrives i hver periode fra 0 til 5 års alderen: Spædbarnet vil søge, opnå og være i kontakt med dets mor frem til selv som 5-årig at kunne skabe fortællinger. For hver fase beskrives anvendte strategier ved dannelse af »indre repræsentationer« eller såkaldte RIGèr. Disse er ikke blot en enkelt erindring, men en hel akkumuleret historie om en

type samspil med en anden omkring en handling eller oplevelse, hvor essensen er trukket ud. RIGèr danner basis for forventninger om, hvad der skal ske i bestemte situationer. De positive bliver til et afgørende væsentligt fundament i barnets videre udvikling. De negative skaber problemer, når de anvendes i virkelighedens verden. De diffuse RIGèr skaber usikkerhed: Hvad skal jeg gøre her? Hvad kan jeg forvente?

Facit for den 5-årige kan firkantet sagt føre til udvikling af enten et Ægte Selv eller et Falsk Selv, side 149. Den 5-6 årige kan enten bære sin historie i sig og har opnået en sikkerhed, der gør det mere uafhængig og dermed også parat til skolegang.

Et Falsk Selv medfører derimod ofte en del faglige og sociale problemer, når barnet begynder skolen. Hvordan nye voksne møder dem og støtter deres Selvfølelse bliver afgørende for det disharmoniske barn med et Splittede Selv.

Som »brugsanvisning« er til hvert udviklingstrin anført et antal observationspunkter, der kan strukturere og støtte at beskrivelsen af barnet bliver fyldestgørende. Behandling af skader er ligeledes opdelt på samme måde. Helt eksplicit understreges, at behandlingen efter denne referenceramme ikke består i at træne barnet i bestemte færdigheder og på den måde afhjælpe skaden, men derimod at barnet får oplevelser med og kommer i kontakt med Selvet. Det er vigtigt at kende forskel på medfødte forstyrrelser og relations- og tilknytningsforstyrrelser.

Bogen drejer sig ikke om de medfødte forstyrrelser, men om de skader, børn udvikler som følge af svigtende forældrekontakt, og som også kan påføre barnets hjerne forskellige begrænsninger. Barnet med sundt selvværd har enden

til positiv selvrefleksion. Evnen til at reflektere kaldes et »refleksionsbånd«, der kan sammenlignes med Freuds over-jeg med samvittighed og idealjeg. Side 132.

Bogen er skrevet til fagfolk, der arbejder med børn og har ansvar for deres udvikling. Den kunne med fordel være strammere redigeret og flere fejl er desværre overset i korrekturen. I sværmen af populær rådgivning i bøger af typen »Find dit autentiske jeg« skiller bogen sig klart ud som sober og indsigtfuld. I en efterskrift hedder der: »Lad os med den store viden, vi har allerede nu, hjælpe den opvoksende generation af børn til at blive et med sig selv og dermed få deres sande, ægte Selv med helt fra begyndelsen!«

*Eivind Tellerup*

## Mobning

Helle Rabøl Hansen: *Grundbog med mobning*. Gyldendals Lærerbibliotek. 2005, 128 sider, 159 kr.

Forfatteren til denne udmærkede bog om mobning har gennem flere år interesseret sig for emnet, og det lykkes for Helle Rabøl Hansen på imponerende vis at sammenskrive syv års forskellige mobbestudier på små 130 sider. Det er flot, det kræver indsigt og overblik, og målgruppen er pædagoger og lærere, som bestemt vil kunne hente megen inspiration og forslag til en målrettet pædagogisk indsats mod mobning via læsning af bogen.

Bogen er velskrevet, virker gennemarbejdet, disponeret logisk og fornuftigt og den afsluttes med en tankevækkende epiløp om dilemmaer, nødvendige valg og fravalg, udvikling af en pædagogisk godhedskultur samt om at bevare og stimulere den spænding, som kun børn kan

tilføre indsatsen, nemlig fantasi, uforudsigelighed og magi.

Mobning handler ikke om onde børn, men om onde mønstre, der kan brydes. Der mobbes jo fortsat rundt omkring på skolerne, ganske vist i varieret omfang og styrke, men der bør og skal gøres noget ved det. Denne bog er afgjort et skridt i den rigtige retning, hvor vi bevist planlægger og organiserer et miljø, der er inkluderende og accepterende. Derved kan marginaliseringen mindskes og tolerancen fremmes ved en målrettet påvirkning og anerkendende pædagogisk proces, der understøtter konflikthåndtering og socialt arbejde med hele klasser. Det handler om værdighed, ligeværd og selvværd, som i det daglige arbejde skal betones og udvikles.

Mobning defineres her som en gruppes systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted, hvor denne person er tvunget til at opholde sig. Forskellen på drillerier, konflikter, magtmisbrug og mobning diskuteres og analyseres på en nuanceret og brugbar måde, således at perspektivet stop mobning fastholdes. Bogen indeholder fem kapitler med overskrifter som definition af mobning, mobningens centrale hv-spørgsmål: hvem, hvad og hvorfor, drenge- og pigemobning, mobningens konsekvenser samt et kapitel om anti-mobbearbejdet. Der opstilles en model »kausaltetskæden« på side 40 – 41, hvor de forskellige forklaringer på årsagssammenhænge kan bruges operativt, når mobning skal modarbejdes. Endvidere belyses »kampen« mellem de individorienterede forklaringer kontra de gruppepsykologiske og samfundsbaseerede forklaringer som et gensidigt afhængigt supplement frem for en kamp.

Der er mange aktivitetsforslag og antimobbematerialer på det danske marked, og det gode, solide arbejde skrider

da også sikkert og roligt fremad, og en særdeles velegnet metode til at udvikle en antimobbestrategi på skolen kunne være » de fire V-ers metode«, der er beskrevet på side 104-108. Den går ud på at arbejde bevidst ud fra fire faser, nemlig viden, vilje, visioner og virkeliggørelse, hvor fælles ansvar og udvikling af tolerant skolekultur omtales som centrale temaer. Det er en udfordring at sætte god etik og positiv værdiudvikling på skoleskemaet, men et par populære og klassiske ridderfigurer som Pippi Langstrømpe og Harry Potter indeholder gode muligheder for at kombinere danskundervisningen og antimobbearbejdet. Uddrag fra begge serier kan bruges som udgangspunkt til en dialog om mobning og om hvordan den gode ven ser ud i 6.a. Målet kunne være at inspirere eleverne til følgende tankerække: « sådan gør Pippi i Villa Ville Kulla og sådan gør Potter på Hogwarts. Hvad gør jeg i 6.a? » Der er lykkedes for forfatteren, nogle lærere og pædagoger at skabe et børnemiljø på en skole i Albertslund og Gladsaxe, hvor dialogen om mobning kom ind i et historie- og kulturunivers, som i bedste Harry Potter-stil indbefattede nogle mobbebesværgelser. Her skal blot nævnes nogle få, fx frysus ( mobberen fryser fast på stedet), haptidivæk (tryller sig selv væk), og lærdus komus (læreren bliver tryllet frem og stopper mobningen). Et sådant miljø, der er bredt favnende og udvikler skolekammeratskabet kan medvirke til at opfylde børnerådets gamle slogan. » En god skole at være i – er en god skole at lære i «.

Derfor læs bogen, brug den og vær med til at udvikle et konstruktivt og tolerant skolemiljø uden mobning. Bogen kan varmt anbefales både til personlig læsning og studiebrug.

*Eivind Fruelund*

## Visdommens paradoks

Elkhonon Goldberg: *Visdommens paradoks – Sådan bliver du mentalt stærkere med alderen*. Dansk psykologisk Forlag 2005 Oversættelse: Dorte Herholdt Silver. 400 sider, 348 kr.

Den amerikansk/lettiske neurolog Goldberg er tidligere anmeldt her i tidsskriftet med sin bog *Hjernens dirigent* (Se feb. 2003 p.125). Nu har han igen skrevet en spændende bog, som heldigvis er kommet på dansk.

Bogens grundlæggende spørgsmål er, hvorfor opnår man først »visdom« på et tidspunkt i livet, hvor mange af hjernens neuroner er døde. Og hvorfor bevares nogle specifikke evner på højt niveau til trods for fremskredne symptomer på demens, Alzheimers o.a.? Som eksempler nævner han Lenin, Hitler, Stalin, F. D. Roosevelt, Churchill, Mao og Reagan, der alle havde tydelige symptomer på kognitive alderdomssvækkelser men alligevel fungerede som statsledere. Den baskiske billedkunstner Eduardo Chillida og den amerikansk/hollandske maler Willem de Konig frembragte begge mesterværker på tidspunkter i deres liv, hvor de led af fremskreden Alzheimers.

Lidt forenklet skelner Goldberg mellem talent (genialitet, hvis særlig stort) og kompetence. Talent er evnen til nytænkning og kreativitet, mens kompetence er evnen til at relatere nyt til gammelt. Det første er det karakteristiske træk ved den yngre nyskabende kunstner eller forsker. Det sidste er typisk for den ældre vismand.

Og nu en kort (for kort) gengivelse af Goldbergs diskurs, hvor jeg desværre helt må springe over hans udførlige empiriske belæg for sin argumentation: Den tidligere skelnen mellem områder med henholdsvis korttids- og langtids-

hukommelsessystemer holder ikke. For at en erindring skal langtidslagres, kræves et stort antal genaktiveringer. Og der dannes attraktorer, grupper af tæt forbundne neuroner, som har et stabilt aktivitetsmønster uden ydre påvirkning. Men hvor i hjernen? Frontallappernes modning er det centrale i et menneskes kognitive udvikling, og deres forfald er det centrale i kognitiv aldring. Og derfor er frontallapperne vigtige i det neurale maskineri for dannelse af attraktorer og dermed for opnåelse af visdom og ekspertise. Men vi skal skelne mellem funktionerne af højre og venstre hjernehalvdel, som Goldberg fører tilbage til fundamentale forskelle mellem halvdelens anatomiske opbygning. Højre halvdel er den nytænkende hemisfære. Venstre hjernehalvdel er vores samling af viden og mønstergenkendelselementer. Konsekvensen er, at præsenteres vi for nye mønstre, er det højre side, der går i aktion, mens de velkendte mønstre behandles af venstre. Og det medfører et livslangt gradvis skifte af kognitivt tyngdepunkt fra højre mod venstre hjernehalvdel. Som unge er vi bedre til det kreative, som ældre er vi bedre til den analytiske mønstergenkendelse.

En yderligere forskel mellem halvdelene handler om emotioner, hvor de positive hører til venstre og de negative, angstfremkaldende, hører til højre side. Det passer jo godt ind i ovenstående, hvis vi tænker på det angstfremkaldende som det nye, ukendte og uforudsigelige. Han nævner ikke direkte »følelsernes intelligens« men skriver alligevel om den.

Som noget nyt for mange er en gennemgang af evidensen for, at der skabes nye neuroner hele livet igennem. Det sker i processen, hvor der dannes nye attraktorer. Blandt andet nævnes eksemplet med taxichaufførerne fra London, hvor et hjerneafsnit, der har

at gøre med rumlige sammenhænge, ses at vokse med antallet af år, de har kørt taxi i London. Han gennemgår også en række computerøvelser, som han og hans medarbejdere med held har udviklet til at stimulere den aldrende hjerne og modvirke og standse kognitive tab.

Goldbergs konklusioner er:

- Livslang uddannelse er den bedste forsikring mod alderens nedbrydende virkning. Et aktivt og krævende mentalt liv giver et mægtigt mentalt panser i de senere dele af ens liv.
- De strukturer, der er solidt cementeret i attraktorer i venstre hjernehalvdel er mest modstandsdygtige mod kognitiv nedbrydning. Og heri ser vi visdommens karakteristika træde frem. Og vi ser forklaringen på, at Churchill og de Konig i høj alder stadig mestrede deres egentlige metier trods demens og Alzheimers.
- Det kan lade sig gøre at træne sin aldrende hjernes kognitive fitness.

Og så er jeg slet ikke kommet ind på Goldbergs spændende gennemgang af forskellen på procedural og deklarativ hukommelse, og mellem semantisk og episodisk hukommelse og hans forslag til en ny hukommelsestaksonomi.

En yderligere interessant ting i bogen er hans personlige erindringer om Aleksandr Romanovich Luria. Han nævner også Vygotskij, hvis enke citeres for, at det nok var en lykke for hendes mand, at han døde så ung. Ellers ville han nok være død i Stalins fængsler.

Bogen er længe om at komme rigtig i gang og er noget snakkende i den første fjerdedel, men så går det løs, og man kan næsten ikke lægge den fra sig. Oversætteren har ramt et flydende og præcist dansk. Men der er mange mærkelige oversættelser af faste vendinger og fagudtryk. På dansk hedder det ikke

nobelprisvinder men nobelprismodtager. Einsteins *specielle* relativitetsteori kaldes for den *særlige* relativitetsteori, binomialfordelingen for den binomiale distribution. Flere gange omtales overbygnings-elever, hvad er det på dansk? Attraktorer kaldes først attraktioner, som er noget ganske andet. Hvad betyder fx. *computationale* og hvad betyder *ubesværede eksperter*? Og Descartes (1596-1650) gøres til 1700-talsfilosof. Forlaget burde have ofret en faglig korrekturlæser, så den ellers flotte oversættelse havde været perfekt. Et sidste hjertesuk: For nogle referencer, der er oversat til dansk, nævnes de danske udgaver ikke i henvisningerne. Men til trods for de nævnte mindre forbehold anbefales bogen stærkt.

Helge Kastrup  
CVU-Stork

Det understreges, at hjernen ikke er modulær, men at informationer og mønstre er distribuerede. Men at funktionelt nærliggende aspekter af kognitionen repræsenteres i neuronanatometisk nærliggende regioner (gradientprincippet).

## Smertegrænsen

Lars J. Sørensen: *Smertegrænsen. Traumer, tilknytning og psykisk sygdom*. Dansk psykologisk Forlag, 2005. 284 sider, 298 kr.

At være traumatiseret er at leve med et voldsomt øget, indre reaktionsberedskab på stress, hvad enten traumatiseringen er en følge af omsorgssvigt og overgreb gennem opvæksten og har ført til en personlighedsforstyrrelse eller traumatiseringen skyldes et eller flere choktraumer forårsaget af ulykker, katastrofer, dødsfald, tortur mm.

Med referencer til bl.a. Dahl & Varvin, Shore og Bowlby præsenterer Lars Sørensen bogen igennem mange overbevisende og sigende sammenhænge mellem borderline-personlighedsforstyrrelsen og posttraumatisk stress udviklet på baggrund af choktraumer. Som de måske mest karakteristiske fællestræk for disse tilstande fremhæves dårlig affektregulering og der med relaterede tilknytningsforstyrrelser.

Hvor det forsømte og mishandlede barn aldrig har fået mulighed for at udvikle tillid til andre mennesker, mister et menneske – som allerede har udviklet tillid til andre og udsættes for overlagt vold, overgreb eller udnyttelse af et andet menneske – troen på menneskeheden, og tilliden til tilværelsen rives ofte med i faldet.

Lars Sørensen gør rede for hvordan tilknytning påvirker hjernens udvikling og personligheden, og hvordan traumatiske oplevelser kan kompromittere tilknytningsevnen.

Han formår på en gang at belyse temaet fra flere forskellige teoretiske tilgange og praksisvinkler og at fordybe sig i en spændende detaljerigdom. Og ikke mindst lykkes det forfatteren at berige læseren med en læseværdig klar sammenhæng mellem teori, behandling i praksis og konkrete eksempler.

Bogens syv kapitler fører læseren ind i problemkomplekset fra så forskellige vinkler som:

- Chokerende begivenheders indflydelse på såvel psyke og krop, som nervesystem og neurobiologi.
- Nyere forskning inden for neurobiologien.
- PTSDs omfattende skadevirkninger og behandlingsmuligheder.

- Dissociation som fænomen, som psykologisk forsvar og som fysisk og psykisk overlevelsesstrategi sammenholdt med psykiatriens mere snævre opfattelse af dissociation som sygdomssymptom og psykiatrisk lidelse.
- Psykiatriens opfattelse af, hvad der udgør traumatiserende hændelser.
- Kritisk gennemgang af foranstaltninger som debriefing og krisebehandling.
- Behandlingssystemets anvendelse af Kernberg-gruppens teorier om objektrelationer og personlighedsdannelse.
- En karakteristisk borderline-sygdomshistorie fra barndommens ydmygelser og overgreb til behandlingssystemets diagnostiseringer og behandling.
- Gennemgang af kliniske eksempler og neurobiologisk forskning, der peger på, at svære personlighedsforstyrrelser – også borderlinepersonlighedsforstyrrelser – mest hensigtsmæssigt opfattes med kronisk PTSD som comorbid lidelse.

Lars Sørensen forholder sig kritisk til behandling af såvel borderlinepatienter som af choktraumatiserede og præciserer, at retraumatisering af patienter i behandlingen er hyppigt forekommende, fordi mange af de professionelle hverken har den tilstrækkelige viden, indlevelse eller behandlingskompetence på området.

Forfatteren introducerer begrebet: tilknytningstraumer og præciserer i den sammenhæng, hvordan den traumatiske påvirkning rammer dobbelt, fordi det ikke blot er personlighedsdannelsen, der forvrides, men at også den evne til at kunne knytte sig, og som er en forudsætning for at kunne afhjælpe de chokvirkninger, der eventuelt har udviklet sig til et choktraume, ødelægges.

At forstå psykisk sygdom og svære personlighedsforstyrrelser som relationsforstyrrelser med baggrund i traumatisering af tilknytningsevnen har ifølge bogen klare behandlingsmæssige konsekvenser.

Når den tillid, der nedbrydes af traumatiske begivenheder – specielt hvis de består af andre menneskers ugerninger – er den samme tillid, som opbygges i tilknytning, må behandlingens grundlag være en tillidsopbygning og restaurering af tilknytningen, hvad enten behandleren indtræder som afstemmende affektiv faktor i forhold til et hyper-aroused nervesystem, eller indgår som ny og stabil tilknytningsfigur.

Forfatteren har lagt hovedvægten på de udviklingspsykologiske og klinisk psykologiske aspekter – med referencer bl.a. til Bowlby og Ainsworth samt objektrelationsteoretikerne – understøttet af solid empiri (bl.a. med referencer til Schore og Stern) – og indrammet af overbevisende fænomenologi og med et sammenhængende psykologisk behandlingssigte.

Lars Sørensens grundfæstede humanistiske værdier træder tydeligt frem både i hans forståelse af patientens behov og i hans kritik af behandlingssystemet.

Borderline-patientens situation beskrives således af forfatteren i al sin gru. Han påpeger det dybt tragiske i at en person – efter at være vokset op med en fejlfæstet relation til sine forældre – både risikerer at stå uden fornemmelse for, om andre vil ham det godt, og for, hvordan det er at have det godt. Forudsætningerne for at kunne få udbytte af psykoterapeutisk arbejde er derfor også særdeles skrøbelige. Terapeuten må være den givende, der formidler nye erfaringer, og i forhold til den ituslåede tillid og det højstress-ladete affektpres

er det primært udviklingen og mønstret i udviklingen mellem patient og terapeut, der er behandlingen og hverken intellektuel eller emotionel indsigt, endsige følelsesudladning.

En af Lars Sørensens indsigelser overfor behandlesystemet er, at det i sin fokusering på behovet for at diagnosticere og behandle problemområder, overser de ressource- og kreativitetsområder, som den personlighedsforstyrrede person og specielt borderline-patienten er nødt til at udvikle i sin smertefulde tilværelse.

Smertegrænsen er en overordentlig relevant bog, som vil give stof til eftertanke for enhver behandler, som arbejder med relationsforstyrrelser, choktraumer og PTSD.

Også for psykologer, der arbejder på PPR-området, og jævnligt møder mennesker, som på forskellig måde er præget af relationsforstyrrelser, er bogen en gave.

*Henning Strand*

## God rådgivning

Geldard, K. & Geldard, D.: *Rådgivning af unge*. København: Dansk psykologisk Forlag, 2005. 304 sider, 328 kr.

En bog som er et *must* på ethvert lærerværelse og psykologkontor. Bogen er opdelt i tre dele, som hver for sig omhandler de elementer, der til sammen konstituerer fundamentet for en rådgivningsproces. De forskellige omdrejningspunkter er forståelse for den unge, proaktiv rådgivning og rådgivningsstrategier. I forbindelse med rådgivning af unge, gør forfatterne videre eksplicit opmærksom på, at denne form for råd-

givning er væsensforskellig fra rådgivning af voksne og rådgivning af børn. At det i forbindelse med rådgivning af unge er vigtigt at arbejde med en proaktiv tilgang, samt at gøre rådgivningen relevant. Relevant handler, udover det proaktive, om at møde den unge, hvor vedkommende er, samt skabe en åben og tillidsfuld relation. Her tager bogen især fat på det kommunikative aspekt, at rådgiveren formår at skabe en så åben og ikke fordømmende dialog som muligt, og illustrer dette grafisk i form af de mulige kommunikationsveje der er mellem rådgiveren og den unge – fremhæver at indeni ethvert menneske er der en; *indre forældre, indre voksen, indre ung* og et *indre barn*. Og fremhæver, at hvis korrespondancen ikke »passer«, og eks. rådgiveren måske mest anvender sin indre forældre, så kan det være meget uhensigtsmæssigt for rådgivningen. Det at rådgivningen er proaktiv er en indfaldsvinkel, der bygger på eksistentia- listisk filosofi, konstruktivistisk tænkning, rådgiverens personlige egenskaber og særlige egenskaber ved forholdet mellem rådgiveren og den unge. Der tages udgangspunkt i eksistentialismen, da den eksistentialistiske filosofi harmonerer godt med den unges tankegang, idet der opfordres til at acceptere angst som en livsbetingelse, samtidig med at rådsøgeren styres i retning af, at tage ansvar og valg indenfor en realistisk følelse af frihed. Det konstruktivistiske anvendes i kraft af, at mennesket aktivt er med til at danne sine egne forestillinger og konstruktioner af sin egen verden – og tager dermed udgangspunkt i den individuelle oplevelse af verden. Rådgivningen sigter i forbindelse hermed, at være med til at hjælpe den unge med at rekonstruere, i fald der er dannet uhensigtsmæssige konstruktioner. I forbindelse med de personlige egenskaber



og de særlige egenskaber, fokuseres der især på det kommunikative aspekt, som omtalt ovenfor, samt de »traditionelle« egenskaber hos den gode psykolog/rådgiver. Dermed opleves bogen som værende præget af respekt og accept af den unge, at relationen mellem rådgiver og ung, primært foregår på den unges præmisser – og i det ligeværdige møde.

Bogen tager udgangspunkt i forskellige former for teori, og anvender adskillige henvisninger til primærkilder. Gentagne gange opfordres læseren til selv, at søge yderligere og mere uddybende information. Dermed ligger indeholdt de begrænsninger, at der er tale om en oversigt over de mulige udfordringer der er i forbindelse med arbejde der involverer unge, samt at nogle af emnerne gennemgås en anelse overfladisk. Til trods for dette, finder jeg bogen særdeles anvendelig, en øjenåbner der formår at få én til at se, at det at være ung, er en helt speciel livsfase, der normalt ikke er særlig stor fokus på. En livsperiode, hvor man hverken er barn eller voksen – og ofte bliver behandlet modsatrettet, som om man er enten det ene eller det andet. Hvilket den unge på sin vis er, og som derfor fordrer at rådgiveren er sig dette bevidst. Ganske kort er der allersidst i bogen omtalt to cases, som illustrerer rådgivningsforløb – og dermed nogle praktiske eksempler på den teori som bliver fremlagt. Jeg vil varmt anbefale, at denne bog anskaffes, da den formår at give læseren et overblik over de svære overgange enhver ung skal igennem, samt perspektiverer dette i forhold til en relevant form for rådgivning.

*Kirsten Thesbo*  
cand.pæd.psych.

## Social kompetence

Terje Ogden. *Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen*. KLIM, 2004. 294 sider, 299 kr.

Bogen henvender sig primært til lærere og studerende i læreruddannelsen og kan anbefales som inspiration til udvikling af nye strategier i skolen

Udgangspunktet er en alternativ forståelse af problemadfærd, der kan føre til alternative løsninger og foranstaltninger i skolen. Adfærdsproblemer forstås som afvigelser fra normerne om, hvordan man opfører sig i skolen og omgås andre. Hvis denne udvikling, som typisk udvikles i 2-4 års alderen, får lov at fortsætte vil det i skolen medføre manglende arbejdsro og arbejdsindsats – og dermed et dårligt læringsmiljø.

Hovedbudskabet og det centrale i bogen er klasseledelse som svar på problemadfærd. En styrkelse af lærerens professionelle kompetence er afgørende for at skabe og udvikle et godt læringsmiljø.

Den professionelle kompetence består bl.a. i at kunne observere og skelne mellem problemernes art og sværhedsgrad og dermed at kunne iværksætte en løsningsplan.

Forfatteren advarer dog mod diagnoser, som både kan være selvforstærkende og identitetsskabende. Det er derimod vigtigt, at børn i en tydelig social struktur kan medvirke i deres eget opdragelses- og læringsmiljø. I kap 3 er der en konkret fremgangsplan for adfærdsændrende tiltag.

Det er i det hele taget bogens styrke, at den bevæger sig bredt pædagogisk med udgangspunkt i praksisproblemer, at kunne analysere, teoretisere og finde handlingsmuligheder.

I kap. 7 defineres begrebet social kompetence ud fra forskellige opfattelser. En god ide, men et ellers spændende kapitel drukner i teorianalyse og bliver lidt tung at læse.

Jeg finder kap. 6: »Klasseværelsesperspektivet – læreren som klasseleder« meget interessant og praksisrelateret. Her beskrives hvordan læreren kan skabe produktiv arbejdsro, fremme elevernes opmærksomhed og motivere til indsats i timerne. Desuden er der fokus

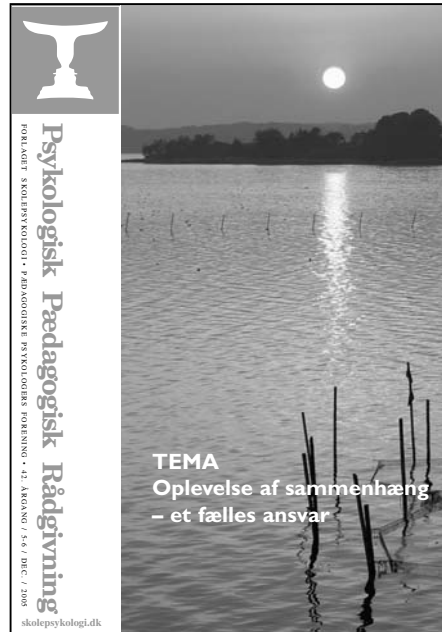
på hvordan læreren kan begrænse sin adfærdsrettende indsats til det, der er absolut nødvendigt for sikring af et godt læringsmiljø i klassen. Et kapitel der burde være obligatorisk for alle lærere og lærerstuderende.

Sammenfattende: en inspirerende bog der svarer godt på aktuelle pædagogiske problemstillinger.

*Birte Kvist*  
Lektor

## Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 2005 nr. 5-6

### TEMA: Oplevelse af sammenhæng – et fælles ansvar



Dette temanummer af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning sætter fokus på den fælles indsats og det fælles ansvar for sammenhængene. Temanummeret kan ses som et indlæg i debatten om individorienterede i forhold til kontekstuelle forståelser og inviterer således til en fortsat drøftelse af dilemmaerne i relation til disse forståelsesformer. Søren Hertz og Jørn Nielsen er redaktionen taknemmelige for opfordringen til at være gæsteredaktører på temanummeret. Det har givet os mulighed for at invitere fremtrædende danske (og en enkelt norsk) teoretikere og praktikere til at give deres bidrag og perspektiver på en sammenhængende og sammenhængs-skabende indsats.

Bestilles hos: Dansk psykologisk Forlag,  
Kongevejen 155, 2830 Virum  
Tlf. 3538 1655 – e-mail: salg@dpf.dk

**Skolepsykologi.dk**

Info **Bestilling** Forfattervejledning Dansk psykologisk Forlag Salg & leveringsbetingelser

Søg på:

- Titel
- Forfatter
- Tekst
- Søgetekst

søg

Tidsskriftet PPR

- Rød serie
- Blå serie
- Andre udgivelser
- Monografier

**DPT**

**TEMA**  
Oplevelse af sammenhæng  
– et fælles ansvar

BARN GLÆSEL OG ANNE MARIE KIDDE

**TOSPROGEDE ELEVER I  
SPECIALUNDERVISNINGEN**

– en interviewundersøgelse af Københavnets (S21.1 og S21.2) specialskoler/klasseroms- og eleverne af tosprogede elever  
– udarbejdet af PPR København

FORLAGET SKOLEPSYKOLOGI

4

**INDHOLD**

- Fremtidens specialundervisning
- Domino-effekten
- Barnet er centrum
- Tourette syndrom
- Nye udfordringer
- Nærmeitet, mærkelighed og skam
- Køn og læsning
- Social integrerede skoler
- Skole, Stress og Søhesten