

Indhold

Mogens Nygaard Christoffersen: <i>De mest sårbare børn i velfærdssamfundet</i>	299
Niels Egelund: <i>Skolestørrelser og PISA-resultater</i>	309
Palle Bendsen: »No Child Left Behind«	315
Pia Ryde: <i>Medfødt toxoplasmose</i>	321
Søren Benedikt Pedersen & Jørgen Westermann: <i>Samtalegrupper for børn med Aspergers syndrom</i>	333
Torunn Tinnesand: <i>PP-tjenesten som innovatør i skoler</i>	344
Jette Lentz: <i>Fælles indsats</i>	349
Abstracts	359
Omtale af ny litteratur	
Birgit Madsen (red.): <i>Adopteret – 20 børn og unge skriver om at være adopteret</i> (Birthe Frey)	361
Michael White: <i>Narrativ teori og Narrativ praksis</i> (Ole Løv).	362
Per Lauvås & Gunnar Handal: <i>Vejledning og praksisteori</i> (René B. Christiansen)	364
Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red): <i>Kvalitative metoder i et . interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter</i> (René B. Christiansen)	365
Jens Bay: <i>Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence</i> (Birgit Marott).	366

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,
cand. psych.

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

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



De mest sårbare børn i velfærdssamfundet

Man må forudse, at der de kommende årtier vil ske en demografisk ændring af den aldersmæssige sammensætning i de rige landes befolkninger.

Denne udvikling kan betyde en øget konkurrence om de begrænsede ressourcer (Heller, 2003). I denne politiske prioriteringsproces vil forskellige velfærdspolitiske foranstaltninger blive udsat for et pres. Og her vil de politisk svagere grupper have sværere ved at sætte den politiske dagsorden.

Velfærdssamfundets legitimitet skal jo blandt andet stå sin prøve, når man skal finde løsninger til at tage vare på de mest udsatte og svageste individer. Her tænkes på handicappede, åndssvage, hjemløse, psykisk syge og de ældre, der ikke kan klare sig selv.

Børn og unge, der udsættes for mishandling og vanrøgt, er et eksempel på en sådan magtesløs gruppe.

Af Mogens Nygaard Christoffersen

Hvorfor er mishandling og vanrøgt af børn et problem, det er relevant at beskæftige sig med?

De familiemæssige forhold, som erfaringsmæssigt er mest skadelige for børns opvækst og udvikling er: psykologisk mishandling, seksuel og fysisk mishandling samt vanrøgt. Men uanset hvilken type af omsorgsvigt, der er tale om, er problemet den eventuelle blivende ødelæggelse af barnets selvværd og dets muligheder for at fungere socialt, følelsesmæssigt og indlæringsmæssigt (Erickson & Egeland, 2002).

Man må således forvente, at hvis man ikke griber ind, er der en væsentlig forøget risiko for en livslang invalidering af disse børns muligheder for at klare sig i samfundet senere som voksne. Jo før problemerne opdages, og de nødvendige foranstaltninger iværksættes, jo bedre er chancerne for et positivt resultat (Chaffin et al., 1996).

Et af de forhold der gør det vanskeligt, er de komplicerede og uigennemsigtige sammenhænge, der er mellem velfærdspolitiske, arbejdsmarkedspolitiske, boligpolitiske, uddannelsespolitiske beslutninger og de langsigtede konsekvenser for de næste generationer,

hvoraf visse sårbare grupper antagelig vil være i en mere sensitiv position i forhold til udsving i de velfærdsmæssige foranstaltninger.

En model for analysen

Man kan opstille en model, der søger at indeholde de vigtigste elementer:

a) **Udefra kommende belastninger:** En lang række forhold, der kommer udefra kan belaste familierne. Det kan fx være arbejdsløshed (Christoffersen, 2000b), fattigdom og flygtningestrømme. Indvandrere, der oplever vanskelighederne med at omstille sig til en ny kultur og nyt sprog med belastninger som diskrimination, arbejdsløshed, og manglende viden om det nye samfund.

b) **Familiemæssige processer og ændrede relationer.** Det er ikke i alle disse familier, at presset udmønter sig i en ændret forældreadfærd overfor barnet. Men familier med omsorgssvigt, har ofte også nogle af de nævnte belastninger at slås med.

c) **Barnets reaktioner.** Børnene kan reagere på en række forskellige måder, uden at der dog er en klar sammenhæng mellem deres reaktionsmåde og de typer af belastninger, der har været udsat for.

d) Nogle af familierne kan have problemer med **psykiske lidelser og misbrug**. Lidelser, der ofte følges ad.

e) De **typer af foranstaltninger, der sættes ind fra kommunernes side**. Der findes en række tilbud til at få misbruget under kontrol. Og en række foranstaltninger er rettet mod at ændre forældre-barn forholdet. Andre lokale tiltag søger at påvirke de ydre stress forhold, der kan belaste familierne.

f) Endelig er der de **mere generelle velfærdspolitiske tiltag**, der tager sigte på at mindske presset på de sårbare og marginaliserede familier. Indenfor arbejdspolitiske tiltag kan der fx være tale om indgreb, der begrænser arbejdsløsheden, eller muligheder for efteruddannelse og revalidering.

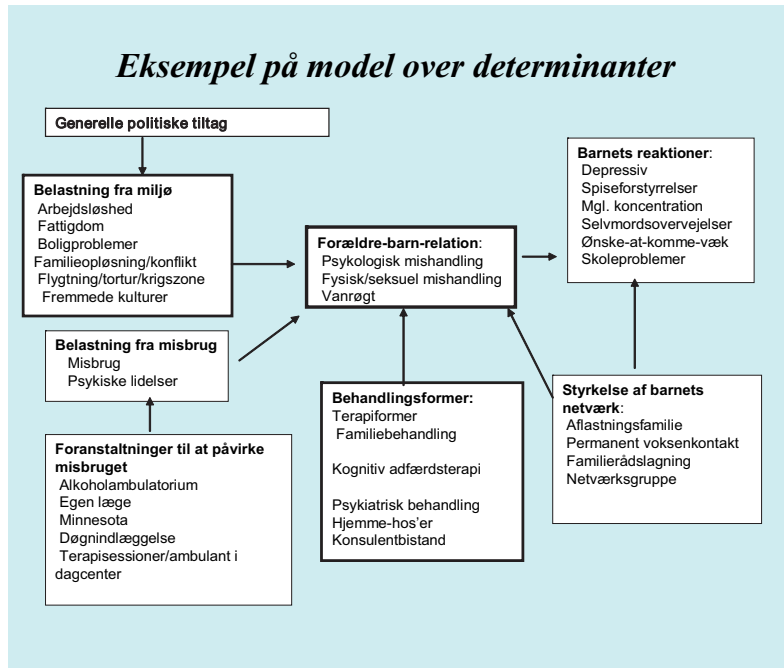
Hvad er de mest skadelige forhold for børns opvækst?

Der er faktisk en del forskning, der kan belyse de socialpsykologiske opvækstprocesser.

Psykologisk mishandling er et gentaget mønster, hvor barnet får at vide, at det er værdiløst, ikke elsket, og uønsket.

Det kan fx udmønte sig i, at forældrene er fjendtlige overfor barnet og nedvurderer barnet. Udskamning og latterliggørelse af barnet, eller barnet kan gøres

Eksempel på model over determinanter



til syndebug. Trusler om at blive smidt ud hjemmefra, eller ved at overhøre barnets ønsker om hjælp og trøst, når det er bange.

Fysisk mishandling

Fysisk mishandling er en handling, der resulterer i en alvorlig fysisk skade eller risiko for en sådan fysisk skade.

Barnet kan være blevet slået med forskellige genstande (fx bøjle, pisk) eller er blevet truet med våben fx kniv, pistol.

Forhold, der virker mistænkelige kan være, hvis der er konstateret

gentagne mærker efter slag fx blå øjne, bid mærker.

Lægelige undersøgelser kan ydermere konstatere om, der er tale om »battered child syndrome«, dvs. skader som følge af vold påført af andre, fx bid mærker, brækkede knogler, stiksår, forbrændinger eller blødninger i hjernebinderne.

Vanrøgt

Ved vanrøgt forstås: manglende opfyldelse af barnets basale behov mht. sundhed, mad, hygiejne, tøj, bolig, sikkerhed og opsyn.

Hvorfor skelne mellem de forskellige typer omsorgssvigt?

Det kan være svært alene med udgangspunkt i barnets reaktioner, at se hvilken type mishandling, der ligger bag fordi reaktionerne er så diffuse. Årsagen til at man søger at opretholde denne skelnen mellem de forskellige typer omsorgssvigt er, at man har en formodning om, at de hver for sig kræver forskellige foranstaltninger.

Hvor stort er problemet?

Man har forskningsmæssigt arbejdet med at klargøre disse vanskelige begreber for at kunne få sammenlignelige resultater. Men det er vanskeligt at få pålidelige oplysninger om udbredelsen.

I England har man interviewet 2,689 18-24-årige om deres opvækstforhold.

Denne undersøgelse viste, at 6% havde oplevet psykologisk mishandling, 7% havde oplevet fysisk mishandling, mens 6% havde oplevet fysisk vanrøgt og 1% seksuel mishandling.

Det sidste tal svarer til en tidligere dansk undersøgelse blandt 18-årige¹.

Man må regne med et stort overlap mellem disse grupper. Undersøgelsen konkluderede at 92% havde haft en barndom, hvor de var elsket og afholdte (Cawson, Wattam, Brooker & Kelly, 2000).

Disse tal skal sammenlignes

med, at det herhjemme er omkring 5 pct., der anbringes uden for hjemmet på et eller andet tidspunkt i løbet af deres opvækst. Og et større antal børn og unge får en eller anden form forebyggende foranstaltning i henhold til servicelovens bestemmelser, fordi man har grund til bekymring for disse børns udvikling og trivsel.

Når man over to årtier kan se en øgning af antallet, der på et givent tidspunkt er registeret som en børnesag fra 17.000 børn og unge til 27.000, så *kan* det skyldes et øget stress af visse udsatte grupper, men det kan også skyldes, at behovet hele tiden latent har været til stede, og at kommunerne gennem de seneste lovændringer i 90'erne har fået nogle nye redskaber til at bistå familierne.

Særligt udsatte grupper

Studier af særligt udsatte grupper giver os mere indsigt i hvilke forhold, der er destruktive og ødelæggende for børnene.

I en landsdækkende undersøgelse af hjemmeboende børn, der fik forebyggende støtte i henhold til serviceloven, fandt vi, at ca. 32% af disse børn og unge var udsat for psykologisk mishandling.

Fysisk/seksuel mishandling omfattede 12%, mens 38% var udsat for fysisk vanrøgt.

Omkring halvdelen (51%) var udsat for en eller flere af disse

belastninger. Hvis man også indtager forældres misbrugsbelastninger, så var det knapt 60 pct. af børnene, der var vokset op med en eller flere af disse belastninger.

De her nævnte forhold gjaldt børn, der fik forebyggende foranstaltninger i eget hjem. Man må formode, at de *anbragte børn og unge* har haft disse belastninger i endnu større udstrækning.

Hvordan gik det de børn, der blev anbragt udenfor hjemmet?

Registerundersøgelsen af en fødselsårgang viser, at de børn, der blev anbragt udenfor hjemmet havde fire gange større sandsynlighed for at dø inden de blev 27 år end deres jævnaldrende.

De havde 8 gange større sandsynlighed for at blive indlagt på en psykiatrisk sygehusafdeling, og drengene havde 5 gange større sandsynlighed for at få en dom for vold, mens pigerne havde 8 gange større sandsynlighed for at blive teenagemoder.

Sandsynligheden for at blive narkoman er 12 gange større for de tidligere anbragte, men sandsynligheden for selvmordsforsøg, der resulterer i en hospitalsindlæggelse, er øget 6 gange for de tidligere anbragte sammenlignet med deres jævnaldrende, der ikke har været anbragt.

Når forældres mishandling af barnet ophører får børnene det bedre

Undersøgelsen af de forebyggende foranstaltninger har imidlertid nogle positive resultater at fremvise. I de tilfælde, hvor der skete en mindske af mishandlingerne og vanrøgt af børnene, kunne man se, at børnene fik det bedre. Deres depressive, ulykkelige og socialt isolerede tilstand blev forbedret (Christoffersen, 2003).

For de børn, der havde været udsat for vanrøgt, kunne man, når dette forsvandt, 17 gange oftere se en bedring i barnets reaktioner. De blev mindre depressive og ulykkelige.

Ved ophør af fysisk mishandling kunne man 6 gange oftere se en bedring af barnets reaktioner, sammenlignet med de børn, hvor mishandlingen fortsatte.

Tilsvarende betød et ophør af den psykologiske mishandling, at der var en 13,4 gange større chance for en bedring af barnets depressive og ulykkelige tilstand, set i forhold til de børn, hvor forældrene fortsatte den psykologiske mishandling.

Andre undersøgelser, hvor man følger børnene gennem flere år, viser noget om de langvarige konsekvenser for de mishandlede børn. Her skal blot nævnes et par eksempler.

Selvordsovervejelser

For at finde frem til om der i opvæksten fandtes betydende belastningsforhold har jeg også set på unges selvordsovervejelser og selvordsovervejelser.

I en interviewundersøgelsen af 25-årige viste der sig at være nogle statistisk signifikante sammenhænge mellem en række belastninger i de unges familieforhold og deres senere overvejelser om at begå selvmord.

Der var fem forhold, der statistisk set er med til at forklare, hvorfor de unge får selvordsovervejelser eller forsøger selvmord:

- Det drejer sig først og fremmest om de børn, der har været udsat for incest eller andre seksuelle overgreb fra forældre/stedforældre.
- For det andet drejer det sig om de børn, der i løbet af barndommen er blevet slået meget af forældre/stedforældre.
- Et tredje forhold, der kendetegner disse unges situation, er, at de ofte havde meget svært ved at koncentrere sig i skolen.
- For det fjerde har de alvorligt ønsket at komme væk hjemmefra, inden de blev 16 år og har henvendt sig til andre om hjælp til dette.
- For det femte er de unge med selvordsovervejelser ofte blevet mobbet i skolen.

Disse fem forhold øger hver for sig uafhængigt af hinanden sandsynligheden for, at en ung vil gå i selvmordstanker. En særlig udsat gruppe var de børn og unge, der var blevet anbragt udenfor hjemmet. Sammenfattende kan man konkludere, at de nævnte fem forhold kan udtrykke en ydmygende eller nedværdigende behandling af børnene såvel i hjemmet som blandt kammeraterne i skolen. Barnet og den unges personlige integritet og værdighed antastes grundlæggende ved de pågældende handlinger fra de allernærmeste.

Ikke bare opvæksten men også begivenheder senere i ungdommen synes at spille en rolle.

Eksempelvis viser registerundersøgelsen, at moderens arbejdsløshed og især de unges egen ledighed, manglende erhvervsuddannelse og forudgående kortvarige skolegang ydermere øger risikoen for selvdestruktion – også når man har taget højde for de øvrige belastningsforhold. (Christoffersen, Poulsen & Nielsen, 2003).

De langvarige konsekvenser af børnemishandling

Undersøgelsen viser at 5 pct. af en fødselsårgang får en dom for vold på et eller andet tidspunkt fra 15 årsalderen og inden deres 27. år.

Moderens misbrug, at være udslagsgivende for drengenes senere voldelige adfærd, der resulterer i

en domsafgørelse (Christoffersen, Francis & Soothill, 2003).

Undersøgelsen viser endvidere, at i de tilfælde, hvor den unge ikke får en længere skoleuddannelse – eller er i gang med en erhvervsuddannelse, eller hvis de er længerevarende ledige, øges sandsynligheden for, at den unge får en voldsdom – alt andet lige.

Hvis volden i samfundet skal mindskes, må et af de væsentligste krav være, at der skaffes de unge uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder.

Men også en generel indsats til bekæmpelse af arbejdsløsheden må forventes at gavne de unge. Så længe arbejdsløsheden er relativ høj, vil især de unge blive ramt. På den anden side vil de være de første til at nyde godt af en vækst i antallet af jobs. Unge er de første, der udelukkes fra arbejdsmarkedet, men de er også de første til at få arbejde igen, under opgangtider.

Hvilke forventninger kan man have til velfærdsstatens forpligtigelser, når det gælder de særligt udsatte børn og unge?

Man kan sige, at formålet er, at staten beskytter barnet imod alle former for mishandling begået af forældre eller andre, samt forebygger alle former for mishandling.

Men for at føre dette formål ud i livet må man operationalisere en

række delmål, som monitoreres, for at offentligheden har mulighed for at følge udviklingen. Herigenem får de politiske agenter mulighed for at vurdere, om udviklingen går i den ønskede retning.

I Danmark og i en række rige lande har man i stedet valgt strudsens strategi. Der sker ikke nogen systematisk registrering af børnemishandling – og man følger ikke en løbende udviklingen. Der er ingen sammenlignelige statistikker i OECD-landene, der giver et overblik over udviklingen i de enkelte lande.

En mangelfuld indsigt i de forhold, der øver indflydelse på udviklingen, er med til at svække den politiske handlekraft.

I mangel af bedre offentliggjorde UNICEF for et par år siden en rapport om antallet af børn, der hvert år mishandles til døde i de rige lande (UNICEF, 2003).

Danmark klarede sig ikke specielt godt i denne statistik. Set over 5 år var der i gennemsnit hvert år 8 børn, der blev mishandlet til døde eller som døde på grund af vanrøgt. Går vi 20 år tilbage, så ses et uforandret mønster for Danmarks vedkommende.

Man kan vælge at betragte disse sager som enkeltstående eksempler, som ganske vist påkalder sig stor opmærksomhed, hvis de når til avisernes forsider, men som er umulige at forudse, endsige at forebygge.

I USA, Canada, og Australien har man anlagt en anden synsvinkel. En tværfaglig gruppe nedsat regionalt analyserer alle dødsfald for børn under 18 år med henblik på at finde ud af, hvad der kunne gøres i fremtiden for at undgå en gentagelse.

Dette indbefatter en undersøgelse af eventuelle systemfejl og huller i de politiske tiltag, som skulle beskytte børnene imod mishandling og vanrøgt.

Resultatet kan være, at man får indsigt til at udarbejde nye rutiner til at håndtere indberetninger/underretninger om børnemishandling, at man etablerer nye arbejdsgange, hvor mistænkelige forhold undersøges af folk med en tilstrækkelig indsigt og erfaring. Dette betyder, at erfaringer fra disse meget sjældne sager kan deles med andre regioner i landet (The National Center on Child Fatality Review, 2004).

Udformning af retningslinier og instrukser, ændringer af grunduddannelser og efteruddannelse af personale kunne også være et resultat af en sådan fejlfindingsproces.

En parallel til modellen for denne fejlfindingsproces kan man finde i det internationale system, man anvender ved fly-havarier, hvor man undersøger *alle alvorlige hændelser* systematisk alene med henblik på forebyggelse – for at undgå en gentagelse – og altså

ikke ud fra en juridisk model, hvor det gælder om at finde en skyldig person/virksomhed, hvor man kan gøre et ansvar gældende.

Tilsvarende kan man indenfor børneområdet udvide undersøgelsesområdet til ikke blot at undersøge systemfejl i forbindelse med dødsfald, men også lade undersøgelserne omfatte alle de børn, der bliver indlagt på hospital som følge af mishandling.

Man kan betragte mishandling og vanrøgt af børn som et resultat af en række forebyggelige forhold:

En systematisk handleplan forudsætter, at der er formulerede nogle *formål*, som kan virke retningsgivende og udgøre en vejledning for udformning af nogle *operationelle delmål*, der gør det muligt – efter en tid – at vurdere om udviklingen går i den ønskede retning.

Determinanterne udgør de faktorer, som kan påvirkes for at ændre udviklingen i den ønskede retning. En sådan model over indsatsen må ses som et midlertidigt arbejdsredskab, som til stadig tages op til overvejelse og revision.

Som en del af de velfærdspolitiske foranstaltninger kan nævnes en *evalueringsstrategi* for at finde de mest effektive metoder til at mindske forekomsten af mishandling og vanrøgt.

Vi ved kun meget lidt om, hvilke fremtidige finanspolitiske proble-

mer, der ligger gemt i den måde, vi i dag håndterer de mest sårbare og udsatte grupper børn. Vi risikerer, at regningen for de fejl, vi gør i dag, skal betales i kommende årtier.

Nogle nogenlunde sikre erfaringer har man dog fra udlandet: hvor man generelt kan sige at ændringer af velfærdssystemet, der resulterer i et højere antal fattige familier, vil med stor sandsynlighed øge antallet af børn, der udsættes for fysisk mishandling og vanrøgt.

Som et afskrækkende eksempel på dette kan nævnes velfærdsreformer i USA, hvor man ved hjælp af økonomiske incitament søger at få forældrene i arbejde ved at tidsbegrænse bistandshjælpen. Disse tiltag har haft som konsekvens, at der sker en øgning i antallet af børn, der mishandles og vanrøgtes (Paxson & Waldfogel, 2000).

Også danske undersøgelser viser, at forældre som er økonomisk pressede, ofte er mere irritable med flere eksempler på konflikter i familien. Arbejdsløshed har sammenhæng både med familieopløsning og med forekomst af fysisk mishandling af børnene (Christoffersen, 2000b; 2003).

Referencer

Cawson, P., Wattam, C., Brooker, S. & Kelly, G. (2000): Child Maltreatment in the United Kingdom – A Study of the Prevalence of Child Abuse and Neglect. London: National Society for

the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC).

Chaffin, M. Bonner, B. Worley, K. & Lawson, L. (1996): Treating abused adolescents. I J. Briere, L. Berliner, J. Buckley, C. Jenny & T. Reid (Eds.) *The APSAC handbook on child maltreatment* (p. 119-139). Thousand Oaks, CA: Sage.

Christoffersen, M.N., Brian Francis & Keith Sothill (2003): An upbringing to violence? Identifying the likelihood of violent crime among the 1966 birth cohort in Denmark. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 14, (2): 367-381.

Christoffersen, M.N. & Keith Sothill (2003): The long-term consequences of parental alcohol abuse: a cohort study of children in Denmark, *Journal of Substance Abuse Treatment*, 25: 107-116.

Christoffersen, M. N., Poulsen, Henrik Day; Anne M. Nielsen (2003): Attempted suicide among young people: risk factors in a prospective register based study of Danish children born 1966, *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 108:350-358.

Christoffersen, M.N. (2003): Social support for children at risk – Evaluation of preventive care for children in Denmark. Paper to British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect (BASPCAN) Fifth National Congress – Child Maltreatment: Strengthening the Links: Research, Policy & Practice: ‘How effectively does research influence policy and enhance practice?’ at York University Conference Centre, York, UK. The 20th to 23rd July 2003.

Christoffersen, M. N. (2000b): Growing up with unemployment: A study of parental unemployment and children’s risk of abuse and neglect based on na-

- tional longitudinal 1973 birth cohorts in Denmark. *Childhood*, 7, 4:421-38.
- Christoffersen, M. N. (1993): *Anbragte børns livsforløb*, Socialforskningsinstituttet, 93:11, København.
- Christoffersen, M.N. (2000a): *Risikofaktorer i barndommen*. København: Socialforskningsinstituttet, 99:18.
- Christoffersen, M.N. (2002): Dissolved families — A prospective longitudinal cohort study of family strain before parental separation following school-children born in Denmark 1973. In Carling, J., ed. (2002). *Nordic demography: Trends and differentials. Scandinavian Population Studies*, Volume 13, Oslo: Unipub/Nordic Demographic Society. 231–250.
- Erickson, M. F. & Egeland, B. (2002): Child Neglect. In Myers, J.E.B., Berliner, L., Briere, J., Hendrix, C. T., Jenny, C. & Reid, T. (Eds.): *The APSAC handbook on child maltreatment* (p. 3-20). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Heller, Peter S. (2003): Who will pay? *Finance & Development*, September. P 36-39.
- Leth, Ingrid, Bodil Stenvig og Asbjørn Pedersen (1988): Seksuelle overgreb mod børn og unge. *Nordisk Psykologi*, 40, 5, p. 383-393.
- The National Center on Child Fatality Review (2004): A "HOW TO" GUIDE FOR CHILD FATALITY REVIEW TEAMS, NCFR* <http://www.ican-ncfr.org> (udskrevet marts, 2004).
- Paxson, C., & Waldfogel, J. (2000). Welfare reforms, family resources, and child maltreatment. In B. Meyer & G. Duncan (Eds.): *The incentives of government programs and the well-being of families*. Joint Center for Poverty Research.
- U.S. Department of Health and Human Services (2000): *Healthy People 2010: Understanding and Improving Health*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- UNICEF (2003): *A League Table of Child Maltreatment Deaths in Rich Nations*. Series: Innocenti Report Cards, 5, ISBN: 88 85401 94 5.

Noter

- 1 Ingrid Leth, Bodil Stenvig og Asbjørn Pedersen (1988): *Seksuelle overgreb mod børn og unge*. *Nordisk Psykologi*, 40, 5, p. 383-393. Samt Mogens Nygaard Christoffersen: *Anbragte børns livsforløb (Sfi publikation 93:11)*, hvor kontrolgruppen udgjorde et repræsentativt udsnit af den pågældende fødselsårgang.

Skolestørrelser og PISA-resultater

Skolestørrelsens betydning har været i fokus mange år. Skoleloven af 1937 betød et afgørende brud med små ikke-årgangsdelte skoler, om end intentionerne på grund af anden verdenskrig først slog igennem fra midten af 1950'erne. Dengang var der ca. 5.500 skoler i Danmark. I dag er antallet af folkeskoler ca. 1.700, og strukturreformen vil over de næste år efter al sandsynlighed betyde yderligere centraliseringer. Spørgsmålet om skolestørrelses betydning har derfor fornyet aktualitet.

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

Relationen mellem skolestørrelser og elevresultater har optaget forskere gennem en lang årrække. Hvis man slår op i de internationale databaser, finder man også en publikationsrate på ca. 250 artikler pr. tiårsperiode. Resultaterne har ikke været entydige, og mange af artiklerne udgør partsindlæg fra personer, som er bekymrede over nedlæggelse af lokale skoler. Hvis man ser bort fra disse og især koncentrerer sig om de empiriske undersøgelser, som oftest stammer fra USA og bygger på analyser af resultaterne fra standardiserede tests, opnås stadig et noget diffust billede, hvorfor der skal ske en yderligere bearbejdning og kategorisering for at få et billede af, hvordan skolestørrelser influerer. Der er flere udmærkede

oversigtsartikler, udfærdiget af anerkendte forskningsinstitutioner. Det kan anbefales at læse eksempelvis Barnett et al. (2002), Bowles & Bosworth (2002) og McRobbie (2001).

Når man har fordybet sig i resultaterne fremstår et nogenlunde klart billede, i hvert fald af situationen i USA. Det gælder således, at man især for skoler i meget belastede områder kan konstatere, at elevtallene ikke bør overstige 300 når det gælder primary schools og 500 for secondary schools. Her møder vi det første problem, når det gælder danske forhold, nemlig at vi ikke har en sådan opdeling i grundskole og overbygning. Vi har ganske vist grundskoler, der går op til 6. eller 7. klasse, men overbygningsskoler har med en enkelt

undtagelse også en grundskole. Et andet problem er, at når man i amerikansk og anden international forskning taler om belastede skoler, er der tale om forhold, vi i Danmark ikke engang finder på enkelte skoler i ghetto-områder i de større byer. Et tredje problem er, at man i mange lande ikke (som i Danmark) har enhedslærere, der underviser hele skoleforløbet igennem og i en lang fagrække. Noget, der dog umiddelbart kan overføres til danske forhold er, at man i øvrigt anbefaler, at store skoler opdeles i mindre og overskuelige enheder – som det kendes på afdelingsopdelte skoler i Danmark med afdelinger for indskoling, mellemtrin og udskoling.

Problemerne med forskelle i sociale forhold, skolestruktur og traditioner for lærerallokering betyder, at det er mest interessant at se på nationale resultater. Samtidig skal der dog også her lyde en væsentlig reservation, nemlig at hvis man, som det sker nedenfor, bedømmer sammenhængen mellem 15-åriges matematikkompetence og den størrelse skole, de går i på testtidspunktet, kan de meget vel have gået i større eller mindre skoler tidligere i deres skoleforløb. Fx kan en del elever have gået i små skoler frem til 6. eller 7. klasse for derefter at være fortsat i en centraliseret overbygningsskole. Der kan også være tale om skoleskift foranlediget af flytning. Det er na-

turligvis ikke til at afgøre, i hvilken grad tidligere læringsituationer spiller ind for den 15-årige, selv om man selvfølgelig må formode, at de omstændigheder, hvorunder man har gået i skole i de sidste år inden testen, må spille mest ind.

Danske resultater

På dansk grund er der foretaget analyser af sammenhængen mellem skolestørrelser og PISA-resultater for læsning i PISA2000, hvor det viste sig, at de bedste resultater blev nået ved omkring 650 elever (Andersen m.fl., 2001). Ved lavere elevtal faldt niveauet, mens der ikke var væsentlige bedringer over 650 elever. (For hele det internationale datasæt gjaldt, at det optimale niveau lå omkring 1000 elever (OECD, 2001)).

Der er ikke tidligere end i denne artikel rapporteret sammenhænge for PISA2003¹. Resultaterne i det følgende baserer sig udelukkende på data fra folkeskoler, idet en del frie skoler profilerer sig på netop at være små, mens andre, herunder en del efterskoler, har specialiseret sig i at optage elever med faglige vanskeligheder, ligesom en del små frie skoler er etniske med de særlige vilkår, dette giver². To skoler, hvorfra der indgår mindre end 10 elever i PISA, er udeladt på grund af den usikkerhed, et så lille antal testede elever giver. Mens der i PISA2003 også indgår elever fra

andre klassetrin end 9. kl., herunder elever fra 8. kl. og 10. kl. samt elever fra gymnasier og andre ungdomsuddannelser (da PISA bygger på en aldersbaseret udvælgelse med repræsentativitet for aldersgruppen 15-16 år), indgår der i indeværende analyse udelukkende elever fra 9. klasse (fra folkeskoler) for at få et billede af situationen på folkeskoler på netop det klassetrin. Elever fra erhvervsskoler, gymnasier, efterskoler og andre frie skoler kunne, som nævnt ovenfor, give et atypisk billede af relationen mellem skolestørrelser og elevresultater. Eleverne i undersøgelsen kan på grund af udtræksprocedurerne i PISA antages at være repræsentative for alle danske 9. klasse folkeskoleelever.

Elevtallet i analyserne udgør derefter 2.784 unge fra 161 folkeskoler med en spændvidde i elevtal fra 246 elever til 872 elever med en medianværdi på 489 elever.

Resultaterne for folkeskolerne vises indledningsvis i et diagram, som illustrerer gennemsnit og statistiske sikkerhedsintervaller på 95%-niveauet for matematik, der var hoveddomænet i PISA2003. Det skal bemærkes, at det er forbundet med større usikkerhed at foretage analyser af data for de mindre domæner i PISA (matematik og naturvidenskab i 2000 og læsning og naturvidenskab i 2003), og det sker derfor ikke i denne artikel.

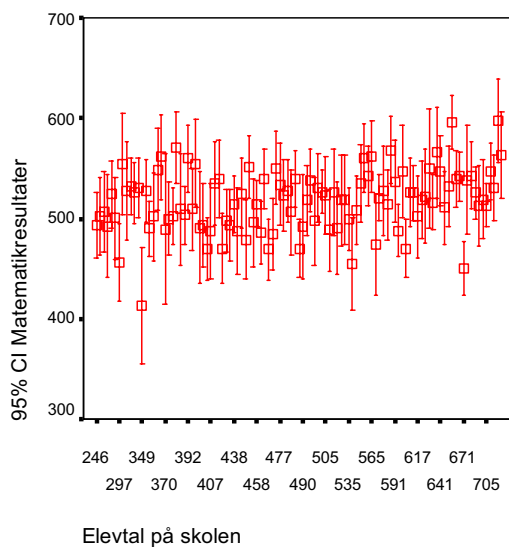


Diagram 1. Skolestørrelse, gennemsnitlige PISA-resultater i matematik og statistiske sikkerhedsintervaller.

Resultatdiagrammet viser (med firkanter) gennemsnit for de forskellige skolestørrelser i undersøgelsen. De statistiske sikkerhedsintervaller illustreres med lodrette »pinde«.

Diagrammet viser, at der er en klar tendens til forskydning af resultater i forhold til skolestørrelse, idet de bedste resultater fortrinsvis findes på de større skoler, mens de dårligste findes på mindre skoler. »Pindene« viser også, at usikkerhedsintervallerne er betydelige, og der skal derfor også foretages en statistisk analyse, hvor denne tages i betragtning. Usikkerheden skyldes bl.a det naturlige forhold, at de enkelte skolers gennemsnitlige resultater dækker over en meget stor spredning i elevresultater på skolerne – at der med andre ord er såvel dygtige som mindre dygtige elever på alle skoler.

For at undersøge, i hvilken grad resultaterne »holder«, og i hvilken grad de kan skyldes andre forhold, fx skolernes sociale sammensætning, kønsmæssige forhold (vi ved,

at drenge klarer sig bedre end piger i matematiktesten) og tosprogethed, er der foretaget en lineær trinvis multipel regressionsanalyse, hvor også disse forhold indgår. Resultaterne herfra er vist i tabel 1. Det fremgår, at den mest betydende faktor er elevernes sociale baggrundsforhold udtrykt som den højeste af forældrenes erhvervmæssige uddannelsesniveau (Ganzeboom m.fl., 1992). Derefter kommer elevernes køn, skolestørrelse – endelig fulgt af tosprogethed³. Med andre ord gælder, at skolestørrelse har en selvstændig og statistisk sikker indflydelse, selv når der tages højde for elevernes sociale baggrund, køn og tosprogethed. (Interessant er det i denne sammenhæng, at selve tosprogetheden betyder mindre end social baggrund – at det med andre ord i højere grad er forældrenes sociale baggrund end det, at man taler et andet sprog i hjemmet, der synes determinerende for matematikresultaterne).

Variabel	Forklarede andel af variationen	Beta	Signifikans
Socialøkonomisk baggrund	5,3%	0,215	p<0,001
Køn	0,6%	0,035	p<0,001
Skolestørrelse	0,5%	0,071	p<0,001
Tosproget	0,2%	-0,052	p<0,001

Tabel 1. Den forklarede andel af variationen i PISA-resultater i matematik fra fire demografiske variable. Betaværdierne fortæller, at en høj socialøkonomisk baggrund er en fordel, at det at være pige er en fordel, at en stor skolestørrelse er en fordel og at tosprogethed er en ulempe, når forholdenes statistiske indflydelse bedømmes.

Diskussion

Der er næppe tvivl om, at resultaterne er så markante, at man ikke med henvisning til den usikkerhed, der er om elevernes tidligere skoleforløb, kan forkaste dem totalt. Forklaringen på resultaterne, der for mange vil være i modstrid med gængs opfattelse af, at »småt er godt«, kan ikke udlæses af resultaterne, men må antages at hænge sammen med en række forhold, der favoriserer store skoler. Et katalog af forhold nævnes punktvis nedenfor.

En nærmere afklaring af, hvilke af forholdene der gør sig gældende, herunder ved afdelingsopdeling af skoler, vil bedst kunne ske gennem kvalitative analyser. Endvidere vil det være værdifuldt at få undersøgt, hvad skolestørrelse/afdelingsstørrelse betyder på forskellige klassetrin, og i denne forbindelse vil de kommende nationale tests formentlig kunne give værdifulde oplysninger.

Nogle af de forhold, der må tænkes at være gældende, fremhæves i den internationale forskning. Andre må antages at være specifikt danske. I øvrigt gælder, at det i meget høj grad er samme faktorer, der allerede i 1937 lå bag ved centraliseringsbestræbelserne – om end i en mere begrænset version, da kravene til folkeskolen dengang var væsentlig mere beskedne end i dag. For Danmark må det således antages at gælde, at:

- store skoler har størst mulighed for at rumme et bredt og fyldestgørende spektrum af lærerkompetencer over fag og klassetrin
- store skoler rummer bedst mulighed for, at lærere kan indgå i fagteam (af fx matematiklærere), der kan understøtte og vedligeholde professionsudviklingen
- store skoler rummer bedst mulighed for, at lærere kan komme til at undervise i de fag, de er mest kvalificerede i
- store skoler er relativt mindst sårbare over for konflikter i lærergruppen

For små skoler gælder antagelig de modsatte forhold, hvortil kommer en række helt særlige problemstillinger, at:

- små skoler ligger oftest i landområder der kræver, at lærerne enten bor i områderne eller råder over bil til den daglige transport, hvorfor ansættelse på små skoler ikke er en realistisk mulighed for mange nyuddannede lærere
- små skoler kræver, at lærere kan undervise i mange fag og ikke sjældent ikke-årgangsdelt, forhold som nutidens læreruddannelse ikke lægger op til (når den frie læreruddannelse i Ollerup undtages). Indtil midten af 1960'erne havde man i Danmark en forskolelæreruddannelse. En

sådan haves stadig i Finland og Sverige samt i mange andre lande med lav befolkningstæthed og derfor mange små ikke-årgangsdelte skoler

- små skoler har ofte meget små klassestørrelser og mangler derfor noget af den dynamik, der skal til at skabe et læringsrum

Referencer

- Andersen, A.M., Egelund, N., Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov, L. og Mejding, J. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Københavns Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Pædagogiske Universitet, Socialforskningsinstituttet.
- Barnett, R.R., Glass, J.C., Snowdon, R.I. & Stringer, K.S. (2002): Size, Performance and Effectiveness: Cost-Constrained Measures of Best-Practice Performance and Secondary School Size. *Education Economics*. v10 n3 p291-311.
- Bowles, T.J. & Bosworth, R. (2002): Scale Economics in Public Education: Evidence from School Level Data. *Journal of Education Finance*. v28 n2 p285-300 Fall 2002.
- Ganzeboom, H.B., de Graaf, P.M. & Treiman, D.J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- McRobbie, J. (2001): *Are Small Schools Better? School Size Considerations for Safety and Learning. Policy Brief*. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC.
- Mejding, J. (2004): *PISA2003. Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Noter

- 1 Som det vil være de fleste læsere bekendt, omfatter PISA-undersøgelsen 15-årige, hvoraf godt 80% går i 9 klasse, mens en væsentlig del af de resterende går i 8. eller 10 klasse. Godt 80% går i folkeskoler, mens resten går i forskellige frie skoleformer. Om PISA-undersøgelsen i øvrigt henvises til Andersen m.fl. (2001) og Mejding (2004).
- 2 Det kan nævnes, at en særskilt analyse på de frie skoler viser en sammenhæng som er endnu mere klar end for folkeskolerne – at store skoler rummer de bedste resultater, også når der tages hensyn til social baggrund. På grund af usikkerheden om de mindre skoler skal resultaterne ikke rapporteres i denne artikel.
- 3 Procenterne kan synes små, men i en uddannelsesforskningsmæssig sammenhæng, hvor så overordentlig mange faktorer spiller ind, ikke mindst elevernes individuelle forudsætninger og lærerfaktoren, bør er forklaret variation helt ned til en promille betragtes med interesse – under forudsætning af, at den er signifikant.

»No Child Left Behind« – sætter teknologien en ny pædagogisk dagsorden – kan vi lære noget af USA ?

Det amerikanske uddannelsessystem er stort – mega stort, hvorfor det er svært at svare på overskriftens spørgsmål, når det drejer sig om undervisningen af mere end 50 millioner elever. Det er næppe muligt at pege på en generel trend i amerikansk pædagogik. Men måske er der inspiration i USA's progressive kombination af pædagogisk og teknologisk nytænkning, som det kommer til udtryk i reformprogrammet: »No Child Left Behind«.

Af lektor, cand.psych. MA. *Palle Bendsen*
CVU Storkøbenhavn

Det danske ved dansk pædagogik er meget inspireret af engelsk og tysk didaktik. Samtidig har vi en fælles opfattelse af folkeskolen som stedet for uddannelse til alle via det levende ord. Men også amerikanerne har indflydelse på undervisningen i vores folkeskoler. Det skyldes ikke mindst filosofen John Deweys pragmatisk og naturalistiske uddannelsestænkning, som den er udtrykt ved slagordene »Learning by doing« – or »Learning by experience«. Omsat til dansk er dette blevet til værkstedsundervisning, erfaringspædagogik og projektarbejde i forskellige varianter.

På det seneste kan også nævnes indflydelsen fra Howard Gardner med de mange intelligenser, efterfulgt af det lidt poppede begreb om læringsstile (Dunn og Dunn) samt indflydelsen fra Seymour Papert med IT integrationen og Barbara

Reider, hvis konkrete forslag til classroom management er et tilfølsstykke til efteruddannelseskurser.

At tidens trend med kvantificering, testning og evidensbaseret undervisning også har solide rødder i USA er der vel næppe tvivl om.

Indtrykket er, at vi på mange punkter vil blive stærkt påvirket af den amerikanske dagsorden med de pædagogiske og teknologiske erfaringer den fører med sig.

I den amerikanske selvforståelse er handlingsprogrammet: »A Nation at Risk« i dag videreudviklet til: »A Nation on the Move«. Her er der fokus på de pædagogiske muligheder som følger af den øgede digitalisering med konsekvenser for hvordan vi lærer, hvordan vi underviser og med visionen om, at teknologien kan ef-

fektivisere undervisningsystemet. Udviklingen og implementeringen af omfattende test- og standardprogrammer vil formentlig derfor få større og større betydning.

USA investerer i undervisning

Den offentlige undervisning i USA finansieres med midler fra tre niveauer: Hele USA («The Federal Level»), delstaterne («The State Level») og via ejendomsskatterne i de lokale by- og landområder («School districts»). De lokale skolebestyrelser («School boards») er folkevalgte med mandat til at udforme distriktets skolepolitik på grundlag af de økonomiske midler, som de dels selv besidder og dels kan mobilisere på anden måde for eksempel via federale og private fonde (som i parentes bemærket er gigantiske og ret ukendte i forhold til danske vilkår).

USA investerer¹ flere penge i uddannelse end noget andet land i verden med undtagelse af Schweiz. Systemets opbygning bevirker dog, at der er markante forskelle i delstaternes budgetter med den velkendte polarisering mellem velstillede og socialt belastede skoledistrikter. Disse forskelle er også tilstede i det danske skolevæsen, men ikke i den målestok, som det er tilfældet i USA. Konsekvensen er, at kongressen flere gange har vedtaget love og dermed reformprogrammer¹, der i vid udstræk-

ning giver centralt dirigerede muligheder for både konsultativ rådgivning og økonomisk belønning til særlige initiativer i de enkelte starter og på udvalgte distriktsskoler.

I den lovpakke², der indeholder Busch's regeringens uddannelsespolitiske mål, er der klare opfordringer til initiativer til samarbejde mellem de tre niveauer om bestemte indsatsområder, så hele grundskoleområdet får et kvalitativt løft: *»Bipartisan education reform will be the cornerstone of my Administration. The quality of our public schools directly affects us all as parents, as students, and as citizens. Yet too many children in America are segregated by low expectations, illiteracy, and self-doubt. In a constantly changing world that is demanding increasingly complex skills from its workforce, children are literally being left behind. It doesn't have to be this way.»*³

Bistand og økonomisk støtte opnås dog kun når fremskridtene kan dokumenteres og her spiller testresultaterne en afgørende rolle.

Skolestrukturen og »No Child Left Behind«

Der findes forskellige kombinationer⁴ men tilstedeværelsen for en elev i den traditionelle amerikanske grundskolestruktur varer 12 år og består af 6 år i Elementary school,

3 år i Junior Highschool samt 3 år i senior Highschool. Systemet har som filosofisk grundlag, at alle mennesker er »created equal.«, hvorfor alle kan og skal have chancen til uddannelse – uden forhindringer og selektion. At dette så heller ikke i frihedens land, har været muligt at realisere, er en af grundene til at kongressen i 2001 vedtog en perspektivrig lovpakke under betegnelsen »No Child Left Behind – a National Education Technology Plan ». Det er et reform- og handlingsprogram, der er igangsat i 2002 og løber til 2014. I forordet til dette uddannelsesprogram er begrundelsen: *»As America enters the 21st Century full of hope and promise, too many of our neediest students are being left behind. Today, nearly 70 percent of inner city fourth graders are unable to read at a basic level on national reading tests. Our high school seniors trail students in Cyprus and South Africa on international math tests. And nearly a third of our college freshmen find they must take a remedial course before they are able to even begin regular college level courses. Although education is primarily a state and local responsibility, the federal government is partly at fault for tolerating these abysmal results. The federal government currently does not do enough to reward success and sanction failure in our education system.«* (2)

Reformprogrammet: "No Child Left Behind"

Hensigten med programmet: NCLB er at markere klare forventninger om faglige standarder og sikre at de pædagogiske fremskridt bliver nået og evalueret. Centralregeringens rolle er at fastholde de ansvarlige myndigheder på faglige standarder og at tildele økonomiske midler, så de lokale forældrebestyrelser og skolefolk effektivt kan leve op til disse standarder. Det afgørende nye er, at der samtidig på delstatsniveau er en forpligtigelse til at dokumentere og informere om, at eleverne lærer det, der forventes, at de skal lære.

Den overordnede vision i reformen af grundskolerne er, at hvert barn skal have den undervisning som tilgodeser hans eller hendes potentialer. Og det skal ske ved at de myndigheder, der har ansvaret, får et stort råderum til pædagogiske initiativer suppleret med den nødvendige konsultative og økonomiske støtte. Det betones, at reformens gennemførelse hviler på både belønning og sanktioner. Reformen er formuleret i fire principper:

- At øge ansvarligheden for elevernes præstationer
- At sætte fokus på det der virker
- At reducere bureaukratiet og øge fleksibiliteten
- At give forældrene større bemyndigelser

De konkrete mål drejer sig om

- Every child can read by the 3rd grade.
- Students are technology literate by the 8th grade.
- A highly qualified teacher in every public school classroom by 2005.
- Data used to drive decisions, target resources and support instruction.

En hjørnesten i programmet består i, at bestemte skoler kan søge om at blive klassificeret som »Title 1. Schools«, hvilket medfører, at de får ekstraordinær pædagogisk rådgivning og at de kan modtage den nødvendige økonomisk bistand til at gennemføre deres initiativer. Det betyder samtidig, at disse skoler kan sammensætte deres skolebudget ud fra de midler, som de modtager fra regeringen, staten og det lokale distrikt. Klassifikationen som »Title 1. School« forudsætter blandt andet, at 40 % af skolens eleverne lever i fattigdom. Og det medfører at skolen skal kunne samle et lederteam, der er i stand til:

- at udvikle en handleplan, der tilgodeser hele NCLB-programmet
- at sikre at alle berørte parter omkring skolen involveres
- og at gennemførelsen sker med evident evaluering og rapportering af de målte fremskridt.

De skoler, hvor det ikke lykkes at nå de fastlagte mål for særligt udsatte elever, vil i første fase få yderligere assistance og hvis målene fortsat ikke nås er konsekvensen, at de bliver mere overvåget eller sat under administration. Hvis dette fortsætter tre år i træk kan de federale dollars anvendes til at eleverne overføres og undervises på en bedre offentlig eller privat skole.

Siden 2001 er regeringens tilskudspolitik forøget (2) med 41 procent til grundskolerne. Og specielt for de skoler, der er blevet klassificeret som »Title 1. schools« er tilskudsraten øget med 45 procent, medens bidragene til »Reading First-programmet« er firedoblet.

Eftersom de penge, der modtages blandt andet skal bruges til faglige evalueringer fra 3. til 8. klasse i form af testning hvert skoleår, så foreligger der nu også evidensbaseret viden om programmets virkninger. Der er naturligvis afsat betydelige forskningsmidler til at følge udviklingen. Målingerne foregår i alle USA's delstater. I den fjerde årsrapport ses resultaterne fra 50 delstater, 299 skoledistrikter og klasserumsobservationer i form af 38 case studier (www.cepdc.org).

Testprogrammet virker

Siden reformerne blev iværksat og ifølge de statistiske oplysninger fra delstaterne har indsatsen via

den teknologiske udnyttelse været bemærkelsesværdige – eksempelvis rapporterer det nationale evalueringsinstitut (The National Assessment of Educational Progress (NAEP)): »*Standards And Accountability Are Working. According to, the achievement of young students has risen since 2002. In 2005, America's fourth graders posted the best reading and math scores in the test's history. Eighth graders earned the highest math scores recorded by NAEP.* «

På undervisningsministeriets hjemmeside fortsættes denne positive udmelding med eksemplariske skoler: »*The Success Of North Glen Elementary Shows We Can Raise Expectations, Measure Progress, And Get Results. – Students at North Glen have made great progress in reading and math, and results for African-American students show the achievement gap is closing.*

In 2003, 57 percent of North Glen students were proficient in reading, and 46 percent were proficient in math.

By 2005, 82 percent of students were proficient in reading, and 84 percent were proficient in math. Among African-American students, the percentage of students who were rated proficient in reading rose from 45 percent in 2003 to 84 percent in 2005; in math, 35 percent were rated proficient in 2003, and 82 percent were rated proficient

in 2005.« (<http://www.whitehouse.gov/infocus/education/>)

Computerteknologien

Ligesom I Danmark har de pædagogiske forventninger til computernes muligheder være urealistisk høje og løfterne er tidligere kun blevet delvist indfriet. Maskinerne blev placeret i computerrum og det typiske var, at eleverne kunne finde ud af at bruge Internettet hjemme fra men ikke i skolens undervisning. Gradvist er dette billede ændret. I dag bruger amerikanske teenagere mere tid online på Internettet end ved TV'et og 94% af dem anvender Nettet til skolerelaterede opgaver (se f.eks. <http://www.netday.org>).

De nye teknologiske mål, er fra 2006 en bærbar PC'er til hver elev fra syvende klasse med trådløs opkobling på hele skolen. En målsætning der må få markante konsekvenser for næste generation af IT-brugere, hvor it vil blive en nødvendig forudsætning eller kompetence for at klare sig i informationssamfundet. Men når et af de pædagogiske tandhjul drejer, så følger de andre efter, hvilket betyder, at der kommer pædagogiske ændringer i indholdet, i undervisningsmåderne og i elevernes aktive medvirken. Elevernes anvendelse af IT bliver derfor en af fremtidens helt centrale nøgle-kompetencer og det harmonerer fint med hvad der effektivt kan måles af pædagogi-

ske fremskridt via standardiserede tests.

Programmet fortsætter

Den fjerde årsrapport (www.cep-dc.org) viser, at den testbaserede uddannelse har markante positive konsekvenser især for elevernes læse- og matematikresultaterne. Reformen forudsætter, at den enkelte skole hvert år forbedrer sine testresultater, hvilket naturligvis betyder, at lærerne justerer deres undervisning i forhold til testenes indhold.⁵

Resultaternes offentliggørelse får formentlig uddannelsespolitiske konsekvenser som en slags bevis på handlekraftige politikere, inspektørerne og for lærerne!

Historien har vist, at når USA sætter klare nationale mål, så har verdens eneste supermagt både den politiske, den videnskabelige og den økonomiske kapital til at indfri ambitionerne. Det bliver meget spændende at se om dette også gælder for de amerikanske børn og unges undervisning og uddannelse. Indtil videre er tidshorisonten sat til 2014.

»No Child Left Behind is working, but we must continue to hold schools accountable. The Nation needs to improve its high schools and test students in the ninth, tenth, and eleventh grades. The President has proposed initiatives to improve

education by, for example, having more math and science professionals serve as adjunct high school teachers and training more teachers for Advanced Placement courses. With these reforms, the quality of secondary education will improve and ensure that every student graduates from high school prepared to enter college or the workforce with the skills needed to succeed«.

Det er sandsynligt at erfaringerne fra denne pædagogiske dagsorden vil få markant betydning for undervisningen i DK, hvis det ikke allerede er det, der er ved at ske?

Kilder:

»Toward A New Golden Age In American Education«. National Education Technology Plan 2004. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
www.ed.gov
www.NationalEdTechPlan.org

Noter

- 1 1983: »A Nation at Risk«-rapport. – 1994: Goals 2000: Educate America Act. – No child left behind Act of 2001.
- 2 <http://www.whitehouse.gov/news/reports/text/no-child-left-behind.html>
<http://www.heartland.org/Article.cfm?artId=15833>
- 3 Foreword by President George W. Bush.
- 4 Både private og alternative skoler samt hjemmeundervisning hører med til skolestrukturen i USA.
- 5 Her er den seneste årsrapport: www.cep-dc.org

Medfødt toxoplasmose

Beskrivelse af følger virkninger
samt en dansk undersøgelse med
foreløbige resultater af kognitiv undersøgelse

Af psykolog *Pia Ryde*
Pædiatrisk Enhed
Hillerød Sygehus

Introduktion

Medfødt toxoplasmose er en infektion som ikke er meget kendt i psykologkredse, og ved litteratursøgning er ikke fundet psykologisk litteratur, men udelukkende medicinsk. De skader som infektionen kan give, kan være alvorlige, og kan være baggrund for vanskelighederne hos en del af de børn der p.g.a. større eller mindre handicap af forskellig art har brug for specialpædagogik og specialundervisning. Fra 1999 screenes alle nyfødte i Danmark for infektionen, mens børn født før 1999 kan have infektionen uden at det er kendt. I det følgende beskrives infektionen toxoplasmose samt de skader der kan opstå ved medfødt toxoplasmose. Udenlandske undersøgelser af børn behandlet med forskellige metoder gennemgås. En igangværende dansk undersøgelse beskrives med foreløbige resultater af kognitive undersøgelser med WISC-III for en gruppe børn med medfødt toxoplasmose samt en kontrolgruppe.

Ætiologi

Toxoplasmose er en parasitinfektion, der kan overføres fra dyr til mennesker. Mange mennesker får i løbet af livet toxoplasmose uden at være klar over det. Dette kan efterfølgende konstateres ved påvisning af antistoffer, og hyppigheden varierer i forskellige områder i verden, hvilket formodes at skyldes forskellig madkultur, hygiejne og omgang med katte. Fra 20% (England) til 75% (Frankrig) af befolkningen bliver på et eller andet tidspunkt i livet smittet med toxoplasmose, med stigende forekomst med stigende alder. De fleste infektioner forløber fredeligt, som f.eks. en influenza, enkelte forløb kan være alvorlige. (Koppe og Rothova 1998))

Medfødt toxoplasmose, hvor fosteret smittes gennem den gravide, forekommer hos omkring 40% af de børn, hvis mødre blev inficerede under graviditeten. Smitte i første trimester kan medføre, at fosteret dør, og hos de nyfødte er det også her de fleste og alvorligste skader

ses. Ved infektion i sidste trimester er risikoen for overført smitte stigende, men til gengæld er ca 85% af disse børn uden symptomer ved fødslen (Lebech m.fl. (1995)).

Følgevirksomheder

De alvorligste følgevirksomheder er hydrocephalus, microcephalus, intracerebrale forkalkninger, øjenskader evt. med blindhed, samt mental retardering i varierende grad.

Medfødt toxoplasmose kan reaktiveres senere i livet med risiko for bl.a. gentagne nethindebetændelser, der kan forårsage nedsat syn, evt. blindhed. Infektionen regnes derfor som værende livslang.

Hyppighed

I Danmark er beregnet, at der er en incidens på 0,65% af akut toxoplasmose hos gravide. Med en transmissionsrate på 20-50% betyder dette at hyppigheden af medfødt toxoplasmose er 0,13-0,33% eller mellem 80 og 200 børn årligt (Lebech m.fl. (1999)).

Toxoplasmose som baggrund for fysisk og psykisk handicap?

I en norsk undersøgelse (Langset (1981)) blev 510 fysisk og psykisk funktionshæmmede børn og unge fra specialskoler og hjælpeklasser undersøgt for, om de havde haft infektion med toxoplasmose, ved

påvisning af toxoplasmoseantistoffer. Det drejede sig om 5 grupper afgrænset således:

- Blinde og svagsynede
- evnesvage (IQ 50-70)
- adfærdsvanskelige piger (en noget blandet gruppe beskrevet med hjerneskader, sansedefekter, indlæringsproblemer, følelseslabilitet, skoleskulk, misbrug af alkohol og narkotika samt vagabondering)
- børn og unge med talevanskeligheder (ligeledes en blandet gruppe bestående af autister, børn med afasi, nedsat hørelse og præpsykotiske tilstande)
- sinker (IQ 70-90)

Infektionsfrekvensen varierede fra 44-71%, mens hyppigheden i referencegrupperne var 16% hos de 6-18-årige og 25% hos de 18-22-årige. Hyppigheden er i normalbefolkningen 5% hos 5-årige og ca 10% hos 10-årige. Forekomsten af antistoffer var dermed betydelig højere hos de undersøgte børn end hos referencegrupperne.

Det konkluderes, at toxoplasmose, primært medfødt, må formodes at være en væsentlig årsag til børnenes vanskeligheder. Det understreges, at hyppigheden var størst blandt hjælpeklasseeleverne (71%), altså de børn der har færrest og mindst alvorlige vanskeligheder.

Toxoplasmose kan således for en betydelig del af børn med særlige

vanskeligheder tænkes at være den bagvedliggende årsag.

Udenlandske undersøgelser af konsekvenser af medfødt toxoplasmose

De fleste undersøgelser beskrevet i litteraturen beskæftiger sig primært med øjenskader, samt med de alvorligste neurologiske problemer. Generelt er den psykomotoriske udvikling vurderet klinisk samt evt ved skoleudtalelser, dog med undtagelser. Desuden drejer det sig om relativt få børn. Der fremstår dog et billede af, hvilke konsekvenser medfødt toxoplasmose kan have for den kognitive funktion. Af etiske grunde kan man naturligvis ikke opstille undersøgelsesdesign hvori indgår at undlade at tilbyde behandling til en gruppe børn, og derfor heller ikke et design med undersøgelse af ubehandlede børn som kontrolgruppe.

I det følgende gennemgås 3 udenlandske undersøgelser specielt med henblik på vurdering af kognitiv funktion.

I en *fransk undersøgelse* (Wallon m.fl. (2004)) er 327 børn med medfødt toxoplasmose fulgt. I ca 1/3 af tilfældene er der givet behandling under graviditeten, i de øvrige efter fødslen.

195 af børnene er fulgt til de var mindst 5 år, 74 til de var mindst

10 år. 6 børn havde hydrocephalus, heraf var 3 moderat psykomotorisk retarderede, de øvrige havde normal udvikling og skolegang. Børnene er m.h.t. mental udvikling udelukkende vurderet ved pædiatrisk undersøgelse.

En *californisk undersøgelse* (Wilson m.fl. (1980)) har fulgt 24 børn født med toxoplasmose, alle uden symptomer ved fødslen. Formålet var at definere hyppighed og grad af følger efter infektion. Børnene er delt i 2 grupper:

- Gr I (13 børn) er fundet, enten fordi der har været viden om at moderen har haft infektionen under graviditeten, eller ved screening p.g.a. uspecifikke fund. Ingen af disse børn havde symptomer i neonatalperioden. 7 er behandlet i mindst 3 uger før de var 1 år og før udvikling af neurologiske eller intellektuelle vanskeligheder.
- Gr II (11 børn) består af børn, hvor symptomer har peget på mulig toxoplasmose, hvorefter de er undersøgt herfor. 2 er behandlet i mindst 3 uger og som ovenfor.

For alle børn gælder, at der er registreret fødselsvægt, race og socioøkonomisk status, og alle har gennemgået neurologisk undersøgelse, øjenundersøgelse og høretest, og er undersøgt for hydrocephalus og

microcephalus. Nogle er undersøgt for intracranielle forkalkninger.

Det samlede resultat viste, at af de i alt 24 børn havde 22 børn en eller flere former for sekvele efter infektionen.

- Gr I: 11 havde øjenskader, 5 havde neurologiske problemer, 1 havde anfaldsfænomener (epilepsi).
- Gr II: 8 havde øjenskader, 11 neurologiske problemer, 3 havde anfaldsfænomener.

Alle børn i gruppe I, og 9 af de 11 i gruppe II er intelligencetestet, 7 børn mere end 1 gang (heraf 6 fra gruppe 1).

Der er anvendt WISC (-R 1974), Stanford Binet (1972), McCarthy Scales of Children's Abilities samt Cattell Infant Intelligence Scales. Det fremgår ikke efter hvilke kriterier disse er valgt og til hvilke børn.

Den gennemsnitlige IQ for Gr I var $88,6 \pm 23,4$, heraf 2 børn med IQ hhv 36 og 62 og for Gr II $85,3 \pm 25,6$, heraf to børn med IQ hhv 43 og 53.

Der er således i denne undersøgelse lavere IQ hos børn med medfødt toxoplasmose i begge grupper, og en tendens til lavest IQ i Gr II, altså de børn der er med i undersøgelsen fordi de har udvist symptomer. Desuden er der hos de 6 børn fra Gr I, der er testet mere end 1

gang, tendens til faldende IQ over tid.

Hvad angår effekt af behandling sås, at de 15 behandlede børns gennemsnitlige IQ var lidt højere (97 ± 22) end de ikke-behandlede ($82,5 \pm 29,7$) og det præciseres at der generelt kan opstå yderligere sekvele også efter 10-årsalderen, hvor det ældste barn er undersøgt.

Ingen af de fundne forskelle er dog signifikante.

Det anføres, at undersøgelsens design giver begrænsninger i fortolkningsmulighederne i forhold til at bestemme konsekvenser af medfødt, behandlet toxoplasmose:

- Børnene i gr II havde symptomer forenelige med infektionen.
- Der er i undersøgelsen ingen kontrolgruppe.
- I den kognitive vurdering er der flere mulige fejlkilder, idet der er anvendt forskellige tests, administreret af forskellige personer, og børnene har haft forskellig alder.

Dog synes i hvert fald resultaterne fra Gr I at angive et mål for alvoren og hyppigheden af sekvele efter medfødt toxoplasmose hos børn der er uden symptomer ved fødslen.

I en undersøgelse fra **Chicago** (McLeod m.fl. (2000)) er 36 børn, født i 1981 og 1992 fulgt i en år-række, og alle er behandlet i et

år. For 29 børn er den kognitive funktion vurderet med Mental Development Index (MDI) da de var 1 år. Undersøgelsen viste, at 23 børn havde MDI på gennemsnitlig 102 ± 22 (varierende fra 59-140), de øvrige 6 børn under 50.

Ved senere vurderinger, med intervaller på $1\frac{1}{2}$ år, var der ingen signifikante forskelle i forhold til den første undersøgelse af børnene. 7 af børnene, med MDI på 87 ± 11 (varierende fra 68-97) blev desuden sammenlignet med deres søskende som kontrolgruppe, som viste MDI på 112 ± 15 (85-132) ($p=0.008$).

Undersøgelsen konkluderer, at de behandlede børns neurologiske og udviklingsmæssige funktion er bedre end for ikke-behandlede, selv om den kognitive funktion var dårligere end hos deres søskende.

Sammenfatning

Toxoplasmoseinfektion er en almindelig sygdom der almindeligvis forløber fredeligt og ikke diagnosticeres. Infektion hos gravide kan føre til at fostret smittes, og her er situationen ofte langt mere alvorlig. Fostre smittet tidligt i graviditeten, dør ofte i fosterlivet eller fødes med alvorlige skader. Fostre smittet senere i graviditeten er i de fleste tilfælde uden symptomer ved fødslen, hvorfor infektionen ikke diagnosticeres, men børnene kan siden udvikle sekvele efter infektionen. Undersøgelser har søgt at

finde frem til hyppighed og grad af de vanskeligheder børnene kan få, her iblandt at belyse den kognitive funktion, for børn med forskellig behandling.

Den kognitive funktion er undersøgt med flere forskellige tests og ved forskellig alder, men i flere undersøgelser blot vurderet klinisk eller ved skoleudtalelser, og generelt er antallet af børn i de enkelte undersøgelser lavt. Desuden er der manglende eller mangelfulde kontrolgrupper.

På trods heraf drages i store træk de samme konklusioner: At medfødt toxoplasmose kan medføre mental retardering i varierende grad, og at sufficient behandling medfører gennemsnitlig bedre kognitiv funktion. Desuden at sekvele kan opstå eller forstærkes med stigende alder.

Den danske undersøgelse

I Danmark blev fra 1999 indført screening for toxoplasmose af alle nyfødte, og smittede børn tilbydes behandling (Peterson m.fl. (2000).

Dette skete på baggrund af en dansk undersøgelse, hvor omkring $\frac{1}{3}$ af alle nyfødte samt deres mødre blev undersøgt for toxoplasmose i en periode på 51 måneder i 1992-1996. 139 mødre til 141 børn havde infektionen under graviditeten. 27 børn viste sig at være født med

toxoplasmose, svarende til knap 0.3 tilfælde af 1000 nyfødte. 23 af børnene var asymptomatiske ved fødslen. De fire resterende børn er beskrevet med følgende symptomer: 1 havde hydrocefalus og øjenskade, 1 intracranial forkalkning samt øjenskade, 1 med intracranial forkalkning og retarderet udvikling og 1 var blind på det ene øje og med retarderet udvikling (Lebech m.fl. (1999)). Alle børn fik medicinsk behandling 2 gange om ugen i 3 måneder.

For at vurdere effekten af behandlingen blev der i 1999 påbegyndt en opfølgende undersøgelse af de 27 børn, forestået af læge, PHD-studerende Dorte Remmer Schmidt. Børnene undersøges i 6-årsalderen og i 10-årsalderen, omfattende

- øjenundersøgelse,
- almindelig lægelig undersøgelse
- motorisk undersøgelse med ABC-movement test og VMI-test (visual motor integration test).
- forældrene udfylder et spørgeskema om barnets udvikling
- barnets hospitalsjournal er til rådighed med oplysninger om behandling og almindelige opfølgende undersøgelser
- psykologisk undersøgelse med WISC-III

Lægelige og motoriske undersøgelser er alle foretaget af samme læge, øjenundersøgelser af et lille

team af øjenlæger, alle psykologiske undersøgelser er foretaget af undertegnede.

Formålet med undersøgelsen er at afdække, hvorvidt børn med medfødt toxoplasmose udvikler retarderet mental udvikling uanset medicinsk behandling i nyfødt-hedsperioden.

Nul-hypotesen er således, at børn med medfødt toxoplasmose udvikler sig som normale børn.

Den psykologiske del

I undersøgelsen indgår 2 grupper, en case-gruppe og en kontrolgruppe:

Gruppen af casebørn: børn fra ovennævnte danske undersøgelse født i perioden 1992-1996 med medfødt toxoplasmose, fundet ved screening af nyfødte.

Behandlet efter gældende forskrifter som beskrevet. Det drejer sig om 27 børn, hvoraf 19 har deltaget.

Kontrolgruppe: Børn som ved samme screening har vist antistoffer som tegn på medfødt toxoplasmose og for hvem behandling er påbegyndt, men hvor diagnosen senere er afkræftet og behandling derfor afbrudt. Det drejer sig om 114 børn. Ved randomiseret udvælgelse indgår 38 af disse børn i kontrolgruppen, 19 har deltaget.

Kontrolgruppen er valgt ud fra den antagelse, at familierne i begge grupper har haft ens vilkår i begyndelsen af nyfødthedsperioden hvad angår følgende forhold:

- Forældrene har fået at vide, at deres barn muligvis har medfødt toxoplasmose, samt hvilke konsekvenser det kan have for barnets udvikling
- De har fået tilbud om og taget stilling til behandling
- De har desuden fået at vide, at barnet vil blive behandlet over en længere periode, hvis diagnosen bekræftes
- De fleste har taget mod tilbud om behandling, indtil diagnosen kunne afkræftes

Familierne har således været udsat for belastninger på lige fod med familierne til de børn der faktisk viste sig at være smittet, omend i kortere tid, og varierende alt efter hvornår diagnosen kunne afkræftes.

Børnene undersøges med WISC-III (foreløbig udgave 1999, svenske normer) i 6-årsalderen (enkelte var dog 7 år) og i 10-årsalderen.

- 6-årsundersøgelsen foretages blindet, hvilket ophæves umiddelbart efter.
- 10-årsundersøgelsen er derfor ikke blindet.
- Undersøgelserne foregår i løbet af en formiddag med en indlagt pause. Undersøgelsesresultatet

formidles efterfølgende til forældrene, hvis de ønsker det.

- 19 casebørn (af de oprindelige 27) har deltaget i 6-årsundersøgelsen
- 4 casebørn har indtil videre deltaget i 10-årsundersøgelsen, heraf 1 som ikke har deltaget i 6-årsundersøgelsen
- 19 kontrolbørn har deltaget i 6-årsundersøgelsen
- 8 kontrolbørn har indtil videre deltaget i 10-årsundersøgelsen, heraf 1 som ikke har deltaget i 6-årsundersøgelsen
- Alle undersøgte børn har deltaget i den lægelige og motoriske undersøgelse.

Diskussion af metode

Begrundelserne for at anvende WISC-III (foreløbig udgave 1999, svenske normer) er:

- Testbatteriet er gennemprøvet og bredt anvendt i dansk og international forskning til vurdering af kognitiv funktion.
- Testbatteriet kan anvendes til undersøgelse af både 6-årige og 10-årige børn, og de kvantitative resultater er umiddelbart sammenlignelige.
- Testbatteriet kan anvendes flere gange på de samme børn uden re-testeffekt, når der som her er 3-4 år imellem undersøgelserne.
- Projektet indgår i en interna-

tional undersøgelse med deltagelse af flere europæiske lande, hvor samme testbatteri tænkes anvendt, og det vil således være muligt at sammenligne resultater fra deltagerlandene, og dermed vurdere de forskellige screenings- og behandlingsmetoder.

- Det er muligt at foretage analyser af forskellige faktorer, der kan nuancere billedet af den kognitive funktion i forhold til kun et mål for IQ.

Undersøgelsesmetoden har dog også betydelige begrænsninger, idet det er ikke muligt med anvendelse af WISC at beskrive børnene i forhold til specifikke neuropsykologiske funktioner.

Fejlkilder

Alle forældre til case-børn er blevet bedt om at lade deres barn deltage i undersøgelsen. Nogle har afslået helt, og nogle har afslået at deltage i den psykologiske undersøgelse. Der er ingen viden om begrundelsen for forældrenes valg, og heller ikke om det drejer sig om en gruppe der adskiller sig fra de øvrige, f.eks. m.h.t. social status, uddannelse mæssig baggrund eller andet.

For kontrolgruppen gælder, at disse udelukkende er udvalgt i forhold til alderskriterier og ikke

på andre måder matcher de undersøgte case-børn. Desuden er de ligesom casebørnene blevet bedt om at deltage i undersøgelsen, og der er ingen viden om forældrenes begrundelse for at acceptere eller afslå.

En formodning kunne være, at det for begge grupper gælder, at det drejer sig om familier med et vist overskud, en anden kunne være at de særlig bekymrede forældre er interesserede i at barnet undersøges. Dette kan hverken be- eller afkræftes, ligesom det ikke er muligt at vurdere, om det har betydning for undersøgelsesresultaterne.

Undersøgelsen er foretaget med den foreløbige danske WISC-III-udgave, og scoret ud fra de svenske normer. Dette har ingen betydning for sammenligningen mellem de to undersøgte grupper, men det er ikke muligt at foretage analyser i forhold til de danske normer.

Resultater fra 6-årsundersøgelserne

For alle deltagende børn er opgjort verbal-, handle og total IQ, samt indeks for sproglig forståelse, perceptuel organisation, opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse og forarbejdningdhastighed. Der er foretaget T-test m.h.p. at sammenligne de to grupper, case- og kontrolbørn.¹

Casegruppens resultater fordeler

sig m.h.t. total IK fra 69-119 med 4 børn under 80, et gennemsnit på 96,5 og standardafvigelse 23,5. Sproglig IK er gennemsnitlig 98,4, Handle IK 95,5.

Indekspoint er som følger: sproglig forståelse 98,3, perceptuel organisation 92,1, opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse 103,6 og forarbejdningshastighed 111,6.

Kontrolgruppens samlede IK er fra 80-140, med 3 børn over 120, gennemsnit 103,4 og standardafvigelse 16.

Sproglig IK viser gennemsnit på 102,4, handle IK 103,8.

Indekspoint er for sproglig forståelse 104,4, perceptuel organisation 100,8, opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse 100,5 og forarbejdningshastighed 107,4.

Tallene viser at kontrolbørnene klarer sig bedst i forhold til IK-værdierne samt indeks for verbal forståelse og perceptuel organisation, mens casebørnene ligger lidt højere i indeks for opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed.

Samlet er gennemsnitsværdierne for børn med medfødt toxoplasmose lidt lavere end for kontrolbørnene, men **denne forskel er for ingen af værdierne signifikant**.

Undersøgelsesresultatet peger således på, at den gennemførte behandling i nyfødthedsperioden

har den ønskede effekt hvad angår udvikling af generel kognitiv funktion, målt ved undersøgelse med WISC-III, og hypotesen kan indtil videre bekræftes.

Diskussion

En sammenligning med resultaterne fra de tidligere refererede undersøgelser er vanskelig, idet design og metoder som beskrevet er meget uensartede. Det drejer sig især om forskellige inklusionskriterier, manglende eller mangelfulde kontrolgrupper, forskellige metoder til vurdering af generel kognitiv funktion samt forskellige behandlingsmetoder.

På baggrund af de refererede undersøgelser kan samlet konkluderes at

- også behandlede børn kan få følgevirkninger efter infektionen, også hvad angår kognitiv funktion
- Der er en tendens i retning af lavere IQ hos smittede børn, men denne tendens er ikke signifikant
- Behandling har en positiv effekt, når de undersøgte børn vurderes som samlet gruppe
- Der er ikke signifikant forskel på IQ hos grupper af behandlede børn i forhold til kontrolgrupper
- Følgevirkninger kan opstå eller

forstærkes ved reaktivering af infektionen højt op i barnealderen, muligvis også senere

De foreløbige resultater af den danske undersøgelse kan indtil videre bekræfte, at behandling af nyfødte med medfødt toxoplasmose forebygger følgevirkninger hvad angår generel kognitiv funktion.

Da der er risiko for reaktivering af den medfødte toxoplasmose, er det meningsfuldt som planlagt at gentage undersøgelse ved 10-årsalderen, og gerne også på et senere tidspunkt m.h.p. vurdering af kognitiv funktion. Her vil det være muligt ud over at sammenholde resultater for de to grupper at vurdere om de enkelte børns resultater ændrer sig i forhold til 6-årsundersøgelserne.

Afsluttende og generelle overvejelser om undersøgelsesmetode og anvendelse af resultater

Min deltagelse i undersøgelsen har dog også givet anledning til nogle både specifikke og generelle overvejelser.

Ved at anvende testbatteriet WISC-III opnås som nævnt en række fordele. Der fås en viden om børnenes generelle kognitive funktion på undersøgelsestidspunktet, en viden som kan sammenholdes med tilsvarende undersøgelser i

andre lande, med en metode som er veldokumenteret og velkendt.

Der er dog også væsentlige begrænsninger og dermed også i hvad resultaterne fra undersøgelsen kan bruges til (Håndbog i WISC-III tolkning 2004).

Børnene er ved første undersøgelse 6 år gamle og befinder sig dermed i WISC-III's yderområde, og resultaterne kan derfor være behæftet med en vis usikkerhed. F. eks. er kravene til abstraktion og forarbejdning af kompleks information små for de seksårige. Det er fra klinikken min erfaring, at børn med f.eks. cerebral parese, der i 6-års alderen viser testresultater, der ligger inden for eller i underkanten af normalområdet, senere får stigende vanskeligheder med at klare sig i forhold til de stigende faglige krav og blandt de jævnaldrene. En senere psykologisk undersøgelse vil muligvis vise problemer i såvel den generelle kognitive som i mere specifikke funktioner og i de eksekutive funktioner, som ikke kunne ses i undersøgelse på det tidlige alderstrin.

Testen måler først og fremmest den generelle kognitive funktion og kan kun antyde noget om de specifikke neuropsykologiske funktioner.

De fire indeksværdier kan være nyttige til at få et overblik over delområder, men kan ikke stå alene,

f.eks. indeksene opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed. Dette hænger sammen med, at de bygger på delprøver, hvor forholdsvis enkel information skal forarbejdes og rutineprægede handlinger udføres. Desuden leverer undersøgeren i høj grad struktur, ro og rammer, og testsituationen ligger specielt på disse områder langt fra den hverdag, som børnene skal anvende funktionerne i.

Særlig væsentlig er vurderingen af udvikling af de eksekutive funktioner, som drejer sig om evnen til at få ideer og tage initiativ, overskue, udvælge og forarbejde (kompleks) information, udelukke uvedkommende information, målrettet planlægge og udføre handlinger. Disse funktioner udvikles gennem hele barndommen og ungdommen, og mest tydeligt fra 10 til 15 år, og er særdeles væsentlige for hvordan barnet formår at indgå i den hverdag, der ligger uden for psykologens kontor, og kan ikke måles med WISC-III. Det kræver brug af andre undersøgelsemetoder, og må indeholde analyse af systematiserede oplysninger om barnets hverdag i leg, samtale, problemløsning m.v.

På baggrund af ovenstående vil det i projektsammenhæng være væsentligt at følge disse børn op gennem skolealderen med under-

søgelse med WISC-III, også efter 10-års-alderen. Men hvis man skal have en mere sikker vurdering af, om behandlingen af børn med medfødt toxoplasmose forebygger kognitive dysfunktioner, vil det være nødvendigt at foretage en bredere undersøgelse. Det kunne f.eks. være at inddrage (delprøver fra) det neuropsykologiske testbatteri NEPSY (3-12 år) samt spørgeskema/interview med forældre, lærere og pædagoger, hvor BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) kunne være velegnet.

Heller ikke i psykologens hverdag er testning med WISC-III (eller WPPSI) tilstrækkeligt, hvis et barns kognitive udvikling og ressourcer samt evt. dysfunktioner skal vurderes.

Referencer

- Koppe & Rothova: Congenital Toxoplasmosis, A long-term follow-up of 20 years, 1989, *International Ophthalmology* vol. 13.
- Lebech, Olesen og Petersen: Forekomsten af toxoplasmose hos gravide i Danmark *Ugeskrift for Læger* 1995, årg. 157, nr. 38.
- Lebech m.fl.: Feasability of neonatal screening for toxoplasma infection in the absence of prenatal treatment, *The Lancet* 1999, vol. 353.
- Langset: Toxoplasmose: En kort oversigt over årsaksforhold og forekomst av toxoplasmose hos fysisk og psykisk funktionshemmede barn og unge i

- Norge. *Nordisk tidsskrift for specialpædagogik* 1981, årg. 59, nr. 3.
- McLeod et al.: Management and outcome for the newborn infant with congenital toxoplasmosis, *Pierre Ambroise-Thomas, Eskild Petersen (Eds): Congenital Toxoplasmosis, Springer-Verlag 2000.*
- Petersen, Eaton: Neonatal screening for congenital infection with *Toxoplasma gondii*, *Pierre Ambroise-Thomas, Eskild Petersen (Eds): Congenital Toxoplasmosis, Springer-Verlag, 2000.*
- Wallon m.fl.: long-term Prognosis in 327 Children With Congenital Toxoplasmosis, *Pediatrics, Vol. 113, 2004.*
- Wilson, Remington, Stagno, Reynolds: Development of Adverse Sequela in Children Born with Subclinical Congenital Toxoplasma Infection, *Pediatrics vol. 66, 1980.*
- WISC-III dk, Håndbog i WISC-III tolkning, *Dansk psykologisk Forlag 2004.*

Note

- 1 Beregningerne er foretaget af cand. med., ph.d., Morten Breindahl.

Samtalegrupper for børn med Aspergers syndrom

BAGGRUND: På børnepsykiatrisk afsnit, Roskilde Amtssygehus Fjorden, har vi gennem nogle år haft en samtalegruppe for børn med Asperger syndrom. Hver gruppesession har bestået af: A) En struktureret samtalerunde hvor vi, med udgangspunkt i børnenes egne oplevelser, har støttet børnene i at lytte til og kommenterer hinandens oplevelser. B) En lege- og aktivitetsrunde, hvor vi bl.a. har lavet eventyr-rollespil. Begge aktiviteter kræver deltagelse i gensidigt socialt samspil, indlevelse og forestillingsevne. Børnene er således blevet udfordret på områder, hvor de, ifølge de diagnostiske kriterier for Aspergers syndrom, har store vanskeligheder. FORMÅLET med artikel er at belyse og diskutere betydningen af gruppetilbud til børn med Aspergers syndrom. METODE: Triangulering. Emnet belyses gennem tre forskellige perspektiver. 1) Evidensbaseret forskningslitteratur. 2) Egne kliniske erfaringer. 3) Kvalitative interviews med gruppedeltagere og deres forældre. KONKLUSION: Gruppetilbud til børn med Aspergers syndrom er vigtige og betydningsfulde, fordi et vellykket gruppeforløb skaber øget selvindsigt, styrke barnets sociale kompetence og er med til at forebygge sekundære adfærds- og emotionelle vanskeligheder. PERSPEKTIVERING: I artiklen gives konkrete anvisning til, hvordan et gruppeforløb kan etableres og gennemføres i håb om, at artiklen vil inspirere andre til at etablere lignende grupper. MÅLGRUPPE: Artiklen henvender sig primært til psykologer i PPR og børnepsykiatrien samt til lærere og pædagoger, der arbejder med børn, der har en autismespektrumforstyrrelse.

*Af Søren Benedikt Pedersen og Jørgen Westermann
Børnepsykiatrisk afsnit, Roskilde Amtssygehus Fjorden*

Aspergers syndrom

Ifølge WHO's Internationale Klassifikation og Diagnostiske Kriterier (ICD-10 fra 1994) karakteriseres Aspergers syndrom ved de samme 3 kernesymptomer som infantil autisme: 1) Kvalitative af-

vigelser i gensidigt socialt samspil. 2) Kommunikative vanskeligheder. 3) Indsnævrede adfærds- og interesse mønstre. Forstyrrelsen adskiller sig primært fra infantil autisme ved at der ikke ses nogen klinisk relevant forsinkelse i den

sproglige udviklingen og i den generelle kognitive udvikling. Barnet skal således tale i sætninger inden 3 års alderen og være normalt begavet. Tilstanden forbindes ofte med forsinkelse i den motoriske udvikling og med motorisk klodsethed. Symptomerne på AS viser sig som regel i 3-5 års alderen, men ofte er det først i skolealderen, hvor kravene til barnets sociale og kommunikative færdigheder og omstillingsevne øges, at omfanget af barnets udviklingsmæssige vanskeligheder for alvor bliver synlige for omgivelserne. Tilstanden kategoriseres i ICD-10 som en gennemgribende udviklingsforstyrrelse og omtales også som en autismspektrumforstyrrelse.

Social lyst og interesse

Da AS defineres som en autistisk forstyrrelse, er det nærliggende, at forbinde forstyrrelsen med manglende lyst til at indgå i socialt samspil. I analyser af karakteristiske træk ved AS nævnes da også ingen trang til samvær med jævnaldrende og social isolation som centrale – om end ikke nødvendige – diagnostiske kriterier ved AS (Gillberg, 1998). Det er imidlertid ikke ualmindeligt, at høre børn og unge med AS sige, at de altid har følt sig anderledes og udenfor – altid har ønsket at møde én der er ligesom dem selv – og få en ven! I den selvbiografiske bog: »En helt anden

verden – en beretning af en ung mand med Aspergers syndrom« skriver Kasper Elsvor: »Jeg ved, at ikke alle mennesker med autisme føler modvilje mod at gå i lag med andre mennesker. Jeg er selv en af dem, der absolut foretrækker selskab frem for ensomhed (alting med måde selvfølgelig)« (p.25). Og senere i bogen nævner Kasper frygten for at ende i ensomhed og isolation, som en af hans største bekymringer for fremtiden.

At etablere, fastholde og udvikle venskaber er imidlertid forbundet med store vanskeligheder for børn med AS. I børnehavealderen udvikler børnene som regel ikke gensidige legerelationer med jævnaldrende. De leger ofte alene eller sammen med mindre børn, fordi de ikke magter at bygge videre på andre børns bidrag og ideer til legen og i stedet forsøger de ofte at styre legen efter egne forestillinger og ideer. Og senere, i skolealderen, øges afstanden til klassekammeraterne ofte yderligere, fordi børn med AS typisk udvikler ensidige og særprægede interesser (særinteresser) og dermed let opfattes som lidt »nørdede« af deres jævnaldrende. Der sker således kun sjældent en naturlig opbygning af kammeratskaber, i lighed med de kammeratskaber der opstår blandt andre jævnaldrende, på baggrund af deltagelse i fælles aktiviteter og udveksling af gensidige interesser.

Da børnene ydermere ofte fremstår kejtede på grund af deres motoriske vanskeligheder og tit opfattes som »gammelkloge« eller omtales som »den lille politimand« på grund af deres ofte meget konkrete og rigide tænkning, bliver de let ofre for andre børns drillerier. De mangler situationsfornemmelse og har ofte svært ved at forstå humor og ironi. De har svært ved at overskue, aflæse og tolke det sociale samspil og ofte svært ved at udtrykke egne tanker og følelser, og derfor kommer mange af dem også let til at reagere eksplosivt og aggressivt i vanskelige eller konfliktfyldte situationer.

Børn med AS har således et socialt og kommunikativt handikap, der gør dem udsatte og sårbare. De er i stor risiko for at opleve afvisning, ufrivillig isolation og en lang række konfliktfyldte situationer, der på forskellige måder påvirker deres selvværd og selvforståelse i negativ retning. Dette stiller nogle særlige krav til omgivelserne, der på forskellige måder må kompensere for barnets vanskeligheder og tilgodese barnets behov gennem forskellige tiltag for herigennem at sikre barnets trivsel og udvikling.

Effekten af gruppebehandling

Der findes i dag en omfattende mængde forskningslitteratur, der undersøger effekten af forskellige

interventioner overfor børn med autisme. Størstedelen af denne litteratur omhandler imidlertid undersøgelser af specifikke interventionsteknikker overfor enkeltpersoner og ofte tungt fungerende autister, og kun meget få studier undersøger effekten af gruppebaserede interventioner. I en oversigtsartikel fra 2003 (Krasny et al.) nævnes 5 studier vedrørende gruppeintervention, og en aktuel søgning på Medline og PsychINFO føjer kun få nye artikler til (bl.a. Barry et al., 2003; Solomom et al., 2004; Webb et al. 2004).

Generelt viser forskningen, at børn indenfor det autistiske spektrum profeterer af en målrettet og struktureret indsats, og det ser ud til, at især børn med AS og børn med højt fungerende infantil autisme (HFA) kan gøre bemærkelsesværdige fremskridt. Krasny konkludere i sin oversigtartikel, at der er god grund til at antage, at de kommunikative færdigheder kan forbedres signifikant og den repetitive adfærd aftage, som følge af en målrettet indsats (Krasny et al., 2003). Langt de fleste forskningsresultater viser imidlertid også, at børn med en autismespektrumforstyrrelse har svært ved at generalisere og overføre erfaring fra en situation til anden. Den største effekt opnås derfor, når barnet undervises eller trænes i naturlige omgivelser. Hovedfokus i de

fleste undersøgelser er træning af sociale færdigheder (social skills training), og effekten måles som regel ud fra et parameter til vurdering af barnets sociale og kommunikative færdigheder, fx brug af øjenkontakt, brug af gestik, fokus på andre, sociale initiativer, søger barnet hjælp, udviser selvkontrol, valg af hensigtsmæssige problemløsningsstrategier m.m. (se bl.a. Bauminger, 2002; Webb et al., 2004).

Nogle af de nyeste oversigtsartikler (Tsatsanis et al., 2004; Diggle et al 2005; Howlin, 2005) nævner imidlertid alle det forhold, at forskningslitteraturen overordnet set må siges at være svag. Der findes så godt som ingen randomiserede kontrolundersøgelser, og der findes kun få studier, hvor behandlingseffekten af bestemte interventioner sammenlignes med andre interventioner eller vurderes i forhold til forskellige grupper af børn, fx findes der kun få undersøgelser af interventioner specifikt målrettet børn med AS og HFA. Konsekvensen af dette er ifølge ovenstående forfattere, at det i dag stort set ikke er muligt at belyse, hvilke behandlingsformer der virker bedst overfor hvem og i hvilke sammenhænge, og dermed er det heller ikke muligt, at svare på, hvilke interventionsformer der er de vigtigste og mest virksomme.

Tsatsanis (2004) nævner dog i sin gennemgang af aktuelt tilgængelig evidensbaserede forskningslitteratur over både individuelle og gruppebaserede behandlingsformer ved AS og HFA, social isolation og afvisning som et hyppigt forekommende problem, der medfører øget risiko for depression. Tsatsanis anbefaler i den forbindelse: »Peer-mediated intervention«: »Therefore, peers should be included in the treatment plan as primary agents of intervention. At minimum, a learning environment that fosters climate of acceptance, in which the child or adolescent with either AS or HFA feels secure and supported, is vital. Opportunities for social interaction and facilitation of social relationships in fairly structured and supervised activities are also needed (p252). For at imødegå oplevelsen af afvisning og isolation er det ifølge Tsatsanis vigtigt/vitalt, at børn med AS og HFA indgår i jævnbyrdige relationer, hvor de føler sig accepterede og sikre og støttes i at udvikle sociale relationer.

Komorbiditet med andre psykiatriske lidelser ses hyppigt ved AS og HFA. Attwood (2004) vurderer, at 65% af alle unge med AS og HFA har sekundære emotionelle lidelser i form af angst, depression, vrede og ringe selvagtelse. Med dette i tankerne må det vække undren og bekymring, at kun en meget lille del af den forskning, der publice-

res, målrettet fokuserer på at udvikle og afprøve metoder, der har til formål at forebygge og behandle de svære følelsesmæssige forstyrrelser, der snarere må sige at være reglen frem for undtagelsen ved AS og HFA.

Samtalegrupper

På børnepsykiatrisk ambulatorium, Roskilde Amtssygehus Fjorden, har vi gennem nogle år haft en samtalegruppe for børn med Aspergers syndrom. Gruppen startede i april 2000 med seks drenge og løb frem til maj 2005. Den har fungeret som en »slow open« gruppe, hvor nye børn er taget ind, når andre er stoppet. Flere børn har imidlertid fulgt gruppen gennem hele forløbet og i alt har ti børn været tilknyttet gruppen. De første år mødtes gruppen ca. en gang hver måned på en fast ugedag fra kl. 14-16. Herefter blev møderne trappet ned til fire møder pr. halve år. Sideløbende har der været et tilbud til forældrene om at mødes i en forældregruppe ca. 2 gange ½-årligt og ud over dette, har forældrene selv taget initiativer til at mødes i forældregruppen sammen med deres børn til fx grill-aften og udflugter.

Gruppen blev etableret som et tilbud til børn med Aspergers syndrom, som var enkeltintegreret i

folkeskolen. Børn, der undervises i et beskyttet indlæringsmiljø, som f.eks. i en specialskole for børn med Asperger syndrom vil ofte have større mulighed for at føle sig på lige fod blandt jævnbyrdige og vil i forbindelse med deres skolegang indgå i situationer, hvor der tages hensyn til deres sociale og kommunikative vanskeligheder. Børn, der er enkeltintegreret i en almindelig folkeskoleklasse, har ikke de samme betingelser for at opbygge venskabsrelationer af egen kraft og i mange tilfælde vil det »ikke at have venner« opleves både af omgivelserne og af barnet selv som en yderligere understregning af at være unormal eller anderledes.

Baggrunden for at etablere gruppen var overvejelser om, at det er vigtigt for enkeltintegrerede børn med Aspergers syndrom at møde andre børn med samme vanskeligheder som dem selv, men også med lignende evner og interesse som dem selv. Og et vigtigt formål med gruppen var, at støtte og hjælpe børnene til at lukke sig op overfor hinanden og lytte til hinanden for her igennem at give dem oplevelsen af fortrolighed og venskab med andre. Samtalegruppen opstod således på baggrund af et ønske om at skabe et tilbud til enkeltintegrerede børn med Asperger syndrom, med det formål:

- At give børnene mulighed for at være sammen med andre børn med samme diagnostiske problematik.
- At give børnene mulighed for at opleve et frirum, hvor de umiddelbart føler sig accepteret og forstået.
- Styrke børnenes fokus og forståelse for egne handlinger, tanker og følelser.
- Styrke børnenes fokus og forståelse for andre menneskers handlinger, tanker, følelser og intentioner.
- Hjælpe børnene med at finde nye handlemåder i situationer, hvor børnene ellers ville være magtesløse.
- Bidrage til større selvforståelse set i sammenhæng med diagnosen Asperger syndrom.
- Bidrage til følelsen af samhørighed og fællesskab.
- Øge børnenes mulighed for i det hele taget at gå til noget og deltage i sociale aktiviteter i deres fritid.

Reflekterende og gensidige samtaler

Det er et grundlæggende træk for børn med AS, at de har svært ved at deltage i en triadisk kommunikation: *du – jeg – omverdenen*. Kontakten og kommunikationen med et barn med AS kan godt være meget intens og direkte, men det er karakteristisk, at der mangler

gensidighed i kontakten. Barnet kan f.eks. tale længe og engageret ud fra sin egen interesse, men uden fornemmelse for, om emnet interesserer tilhøreren, og uden fleksibel turtagning i dialogen, hvor der veksles mellem gensidig spørgen og lytten. Personer med en autismspektrumforstyrrelse har svært ved at mentalisere, dvs. gøre sig forestillinger om, hvad andre mennesker tænker og føler og fornemme deres intentioner. De retter ikke instinktivt og automatisk deres opmærksomhed mod andre mennesker i sociale situationer og mangler endvidere en række af de basale forudsætninger som gør det muligt, at aflæse og tolke de mange non-verbale kommunikative udtryk, som præger enhver kommunikation mellem mennesker. I gruppesamtalen understøttes mentaliseringsprocessen i midlertidig gennem en guidet og struktureret samtale.

Strukturen i en guidet samtale kan fx være: *Trin 1*: Børnene opfordres til én efter én, at fortælle om en vigtig og betydningsfuld oplevelse (evt. med udgangspunkt i et bestemt tema). *Trin 2*: De andre børn instrueres i at lytte opmærksomt på den, der taler, og gøre sig forestillinger om, hvordan det må have været at være den pågældende person i den givne situation. Børnene opfordres til at finde på ord, som de mener passer til at beskrive for-

tællerens oplevelse og følelser, og de bliver bedt om at skrive disse ord ned. *Trin 3:* Ordene skrives op på en tavle, sådan at børnene i fællesskab hjælper hinanden med at samle en ordbog, der kan bruges til at beskrive og karakterisere fortællerens oplevelse. *Trin 4:* Børnene opfordres til at vurdere intensiteten og styrken af fortællerens oplevelse ved fx at bruge en skala fra 0-10 (»hvor angst, vred, frustreret... var barnet i den givne situation?«), og efterfølgende sammenlignes børnenes vurdering med det pågældende barns egen vurdering.

Gennem den guidede, strukturerede og reflekterende samtale skabes således en triadisk kommunikation, hvor »du og jeg« taler om og over os i at forestille os »en tredje persons« tanker, forestillinger og intentioner. Det helt centrale i gruppesamtalen er imidlertid, at samtalen netop ikke opleves som en øvelse, fordi den fokuserer på relevante og betydningsfulde begivenheder i barnets dagligdag og dermed bliver samtalegruppens vigtigste formål, at faciliterer oprigtig, gensidig og meningsfuld kommunikation mellem børnene.

Nogle af de emner der har været taget op i gruppen, har bl.a. været: Trivselsrunde. Skoleproblemer. Mobning. Venner, familie, kæresten. Ensomhed. Fortæl om din

ferie. Fortæl om en god oplevelse. Fortæl om en svær oplevelse. Fortæl om dig selv. Om Aspergers syndrom. Fortæl om dine interesser. Om fremtiden. Om dine ønsker, dømme og håb.

Børnenes egen evaluering

Børnene har gennem hele forløbet givet udtryk for en række positive vurderinger, dels er de efter hver gruppesession blevet bedt om at evaluere den pågældende gruppesession på en skala fra 1-10, dels har flere af børnene spontant og uopfordret givet udtryk for overfor os og overfor de andre gruppe-medlemmer, hvor vigtigt og betydningsfuldt det har været for dem at komme i gruppen. I forbindelse med en afsluttende evaluering har vi foretaget et semistruktureret interview med to af børnene og deres forældre for at få en kvalitativ vurdering af, hvilke elementer de to børn og deres forældre vægter som betydningsfulde eller vurderer negativt.

En af drengene fortæller, at det nogle gange har været svært for ham at komme i gruppen, fordi det er svært for ham at finde på, hvad han skal sige. Men han ved også, at det kan være nødvendigt at tale med andre, så man ikke sidder med det hele for sig selv, og i gruppen har han kunnet tage sig sammen – selvom det nogen gange har væ-

ret anstrengende – til at tale om ting, som han ellers ikke ville have talt med nogen om. I gruppen har han følt sig tryk, fordi han ikke bliver stresset på samme måde som i andre situationer hvor der er flere mennesker tilstede, hvor han oplever, at tingene hurtigt skifter omkring han. Den pågældende dreng mener, at han har fået mere selvtillid af at gå i gruppen og at han er blevet bedre til at sige, hvad han mener.

Det andet barn vægter venskabet og fællesskabet med de andre børn højt. Han har følt tryk i gruppen og mener, at han har kunnet tale åbent om fortrolige ting i gruppen, fordi de alle er »i samme båd« og ved hvordan det er, uden at skulle forklare det hele. I klassen åbner han sig ikke på samme måde overfor sine skolekammerater, da der er risiko for at blive mobbet, hvilket ikke sker i gruppen. Den pågældende dreng nævner endvidere, at samtalerne i gruppen ikke har været for »belemrende« og uddyber dette med, at det ikke kun har handlet om det at have Asperger syndrom, men også om alle mulige andre ting. Han synes, at det nemt kan blive for tungt og for svært at høre om Asperger syndrom. Begge børnene vægter samtaledelen højt, men finder det også vigtigt, at der foregår andre aktiviteter i gruppen.

Forældrenes evaluering

De to forældrepar vi har interviewet omtaler begge det, at barnet møder andre børn med lignende vanskeligheder og det fællesskab som opstår heromkring, som noget meget betydningsfuldt. Forældrene finder det svært, at tale med barnet om, hvad det vil sige at have Aspergers syndrom og her føles det som en god hjælp, at vide, at de professionelle i gruppen taler med barnet herom, hvilket også gør det lettere der hjemme, at tale om Aspergers syndrom. Ligeledes beskriver forældrene det parallelle forældregruppeforløb og det private netværk der opstod blandt forældrene, som en god støtte.

En af forældrene mener, at tingene går meget hurtigt i den almindelige folkeskole. Man skal være hurtig for at være med, ellers får man ikke et ord indført. Og børn med Aspergers syndrom er ikke specielt hurtige. De skal have tid til at tænke sig om og har svært ved at formulere sig. Men tid er der ikke meget af i folkeskolen, og derfor bliver barnet let stresset. Børn med Aspergers syndrom har derfor brug for at være i sammenhænge, der er voksenstyret, sådan at også de stille og langsomme børn får mulighed for at tale.

Anbefalinger

Efter vores vurdering er kendskab til børn med Asperger syndrom og kendskab til autismedpædagogik en vigtig forudsætning for at kunne etablere en gruppe. Det er vigtigt, at samtaleforløbet er struktureret, og at børnene guides gennem samtalen. Der findes i dag forskellige pædagogiske redskaber, der er udviklet til at understøtte samtaler med børn med henblik på at løse konflikter eller at lære børnene at tale om tanker og følelser. Her kan KAT-kassen, der er et samtaleredskab bestående af en række visuelle symboler, der animerer barnet til at udtrykke tanker og følelser både når det gælder forståelse for egne og andres motiver og behov, anbefales. I vores egen gruppe har vi dog hovedsagelig brugt »termometeret« (en skala fra 1 til 10) og »ordbogen« (over følelser og begreber) som samtaleredskaber, der uden videre kan tegnes op med pen og papir.

Det anbefales endvidere, at samtaledelen suppleres med samvær omkring leg eller spil. Vi har bl.a. i en periode lavet eventyrrollespil med børnene og oplevede, at de udviste et stort engagement, kreativitet og fantasi i forbindelse hermed. Det kræver imidlertid god planlægning og kendskab til rollespil, at bruge dette som et element i gruppen, og mange andre aktiviteter vil være nemmere at gå til. Blandt børne-

nes egne favoritter har bl.a. været tegn og gæt, gæt og grimasser og Trivial Pursuit.

Sammenfatning og perspektivering

Børn med Asperger syndrom, der er enkeltintegreret i folkeskolen tilhører en udsat og sårbar gruppe pga. deres nedsatte evne til at aflæse, tolke og bruge de sociale signaler, der knytter mennesker sammen i sociale fællesskaber. Børnene har ofte svært ved at knytte venskaber med jævnaldrende og er dermed i risiko for at føle sig afvist og opleve ufrivillig isolation og ensomhed. Det er vigtigt, at disse børn får mulighed for at møde andre børn med samme vanskeligheder og med samme evner og interesser som dem selv. Det er vigtigt, at de støttes i at være opmærksomme på andres tanker og følelser og oplever betydningen af at kunne åbne sig op og tale tillidsfuldt med andre.

Størstedelen af al den forskningslitteratur, der publiceres indenfor autismeområdet handler om social færdighedstræning, og der findes stort set ingen forskning, der målrettet fokuserer på at udvikle og afprøve metoder, der har til formål at forebygge og behandle de ofte svære følelsesmæssige forstyrrelser, der hyppigt ses i tilknytning til Asperger syndrom. Det er na-

turligvis godt, at der forskes i social færdighedstræning, men der er også risiko for, at vi glemmer, at de samme faktorer, der påvirker andre børns livskvalitet og trivsel også gælder for personer med en autismespektrumforstyrrelse.

Selvtillid, selvværd og livsglæde er lige så fundamentalt vigtigt for børn med Asperger syndrom som for alle andre børn og er en vigtig forudsætning for at barnet har lyst til at være sammen med andre børn, til at udforske og udvikle sine evner i det sociale samspil med andre og dermed træne sine sociale færdigheder. Det er vigtigt, at der etableres struktureret og guidede situationer omkring disse børn, hvor de føler trykthed til at være sig selv og oplever, at de er fuldgyl-dige og ligeværdige medlemmer i et socialt fællesskab. Det gælder for disse børn, ligesom for alle andre, at positive og anerkendende relationer til andre mennesker, nærer et positivt selvbillede og fremmer den psykiske trivsel.

Referencer

- Attwood, T. (2004). Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adults with Aspergers Syndrome. *Behavior Change*, Vol 21, No. 3, 147-161.
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., Bodin, S. D. (2003). Examining the Effectiveness of an Outpatient Clinic-Based Social Skills Group for High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33, No. 6, 685-701.
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal and Autism and Developmental Disorders*, Vol. 32, No 4, 283-298.
- Callesen, K. *KAT-Kassen*. Dansk psykologisk Forlag, 2001.
- Elsvor, K. E. *En helt anden verden. En beretning af en ung mand med Aspergers syndrom*. Videnscenter for Autisme, 1996.
- Gillberg, C. (1998). Asperger syndrome and high-functioning autism. *British Journal of Psychiatry*, 172, 200-209.
- Diggle, T., McConachie, H. R., Randle, V. R. L. (2005). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorder. *The Cochrane Database of Systematic Reviews 2005, Issue 2*.
- Macintosh, K. E., Dissanayake, C. (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: a review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45:3, 421-434.
- Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. *Journal of Neural Transm Suppl.*; (69), 101-119.
- Krasny, L., Williams, B. J., Provençal, S., Ozonof, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, Vol. 12, Issue1, 107-122.

Solomon, M., Goodlin-Jones, B. L., Anders, T. F. (2004). A Social Adjustment Enhancement Intervention for High Function Autism, Asperger's Syndrom, and Pervasive Developmental Disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 34, No. 6*, 649-668.

Tsatsanis, K. D., Foley, C., Donehower, C. (2004). Contemporary Outcome Research and Programming Guidelines for Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Top Lang Disorders, Vol 24, (4)*, 249-259.

Webb, B. J., Miller, S. P., Pierce, T. B., Strawser, S., Jones, W. P. (2004). Effects of Social Skill Instruction for High-Functioning Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, v. 19, nr. 1*, 53-62.

PP-tjenesten som innovatør i skoler

Lillegården kompetansesenter er et statlig spesialpedagogisk kompetansesenter, som har et særlig ansvar knyttet til utvikling, veiledning og formidling av arbeid med læringsmiljø i grunnopplæringen. Ett av senterets mandat fra Utdanningsdirektoratet er ”å bidra til å styrke PP-tjenestens rolle som en innovativ samarbeidspartner i grunnopplæringen.” Denne artikkelen tar for seg ulike måter å fylle dette mandatet på.

Av Torunn Tinnesand
Lillegården kompetansesenter

Hva er en innovativ samarbeidspartner?

Innovasjon kan defineres som en »planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis« (Skogen og Sørli 1992). Endringer i skolen kan planlegges ut fra skolens egne behov, som kan identifiseres ved å analysere ulike kartleggingsresultater og statistiske data. Dette kan være GSI-data, data fra Elevinspektørene¹, karakterstatistikker og lignende. Planlagt endring kan omfatte kompetanseheving, organisasjonsendring og ulike tiltak på skole-, gruppe og individnivå.

¹ GSI-data: Grunnskolens informasjonssystem.

Elevinspektørene: Et elektronisk registreringssystem for elevers oppfatning av skolers fysiske og sosiale læringsmiljø.

Kompetanse- og organisasjonsutvikling i skoler kan også planlegges ut fra ønske om å ta i bruk kunnskap fra nyere skoleforskning. Det er mange utfordringer forbundet med å få skoler og lærere til å ta i bruk ny empirisk kunnskap. Dette gjelder alle nivåer i utdanningssystemet, fra universitet og høyskoler til grunnopplæringen. Å planlegge og gjennomføre kunnskapsbaserte endringsprosesser krever systematisk innsats over tid, og det vil være behov for ekstern støtte. Når forskere finner at modeller eller programmer for utvikling og endring har effekt, så omfatter dette både et bestemt teorigrunnlag, bestemte arbeidsmåter og bestemte strategier for implementering. Det er altså ikke nok å holde kurs om resultater, teorigrunnlag eller arbeidsmåter. Ordet implementering blir brukt i forbindelse med innfø-

ring av slike omfattende endringsprogrammer og modeller. Målet er å utvikle den enkelte lærers kompetanse, og samtidig endre forhold i organisasjonen som påvirker mulighet til å anvende og videreutvikle kompetansen.

Begrepene innovasjon og implementering brukes ofte utfyllende i forhold til hverandre. Innovasjon som begrep blir gjerne brukt i pedagogisk sammenheng, om endring på avgrensede områder. Mens implementeringsbegrepet ofte er å finne i organisasjonsteori og statsvitenskap, og brukes om omfattende strategier for endring i større sammenhenger.

PP-tjenestens arbeid med innovasjon og implementering, vil dreie seg om å samarbeide med skoler om å planlegge og gjennomføre systematisk kompetanse- og organisasjonsutvikling. PP-tjenestens rolle i denne sammenhengen bør være å initiere og støtte kompetanse- og organisasjonsutvikling som er teoretisk og empirisk basert. Kunnskap om elevers læring og atferd, klasseledelse, relasjoner og læringsmiljø må knyttes sammen med kunnskap om virksomme implementeringsstrategier for å lykkes med gode endringsprosesser.

Hvorfor skal PP-tjenesten være innovatør i skoler?

PP-tjenesten har en lovpålagt oppgave i forhold til å bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Opplæringsloven § 5-6). Innovasjon av forskningsbasert kunnskap om forhold som påvirker elevers læring, er en god måte å fylle denne oppgaven på. Noen skoleledere og lærere har uttrykt tvil om at PP-tjenesten har noe å bidra med i deres kompetanse- og organisasjonsutvikling. Forankring i konkret og empirisk kunnskap vil kunne bidra til at PP-tjenesten får en bedre legitimitet og blir etterspurt som samarbeidspartner i skolers kompetanseutvikling.

En viktig grunn til at PP-tjenesten skal drive med innovativt arbeid for å utvikle læringsmiljø og skolekultur, er basert på forskning som viser at kontekstuelle og relasjonelle forhold er vesentlig for elevers læring og trivsel i skolen. Dette gjelder alle elever, også elever med særlige forutsetninger, – behov og – vansker. Forebygging og håndtering av ulike lære- og atferdsvansker er nært relatert til utvikling av læringsmiljø og skolekultur. PP-tjenesten har en viktig funksjon som veileder og pådriver i slikt utviklingsarbeid. I kraft av sitt kjennskap til ulike skolekulturer og enkeltelevers forutsetninger og behov, er PP-tjenesten en ressurs i kommuners strategiske kompetanseutvikling.

Kan Lillegården Kompetansesenter bidra til å styrke PP-tjenestens innovative rolle?

Utdanningsdirektoratet har utviklet en »Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08)« som er sendt alle skoler. Som vedlegg foreligger en tiltaksversikt for utvikling av læringsmiljøet skoleåret 2005/06. Ett av tiltakene i denne oversikten har Lillegården kompetansesenter fått ansvaret for ved å implementere LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) i skoler. Ved å ta i bruk LP-modellen skal lærerne øke sin kompetanse i å mestre og forebygge problematferd, og videreutvikle læringsmiljøet for alle elevene. Denne modellen har vært prøvd ut i et treårig pilotprosjekt i 14 skoler i 3 kommuner, med svært gode resultater for elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse (Nordahl 2005).

Lillegården kompetansesenter har også fått ansvar for utprøving av FiN STIL, en modell som skal gi lærerne mer kunnskap om og handlingskompetanse i å mestre, forebygge og redusere problematferd i skolen, men som ikke på samme måte er en skoleomfattende utviklingsstrategi. Her er opplæringen primært rettet mot en skolekoordinator som skal hjelpe lærerne til å identifisere og analysere sine utfordringer og finne relevante tiltak. Flere opplysninger om denne

modellen finnes på www.eldhuset-fagforum.no.

Når det gjelder implementering av LP-modellen, så er alle landets kommuner invitert til å delta. PP-tjenesten er en sentral samarbeidspart for Lillegården kompetansesenter i dette arbeidet. I pilotprosjektet hadde kompetansesenteret ansvar for veiledning av lærergruppene som arbeidet med modellen. I videre implementering av LP-modellen vil PP-tjenesten ha dette ansvaret, og de vil ha en viktig oppgave i forhold til å sikre at lærerne gjennomfører modellen med lojalitet til både teorigrunnlaget og arbeidsmåten. PP-tjenesten vil få særlig opplæring og oppfølging av Lillegården kompetansesenter for å fylle denne rollen. På sikt skal Sørlandet kompetansesenter, Trøndelag kompetansesenter og Nord-Norsk kompetansesenter ha ansvar for oppfølging og spredning i sine regioner.

Lillegården kompetansesenter har også samarbeidet nært med PP-tjeneste i utviklingsprosjekter som har vært initiert fra kommuner og fylkeskommuner. Eksempelvis kan nevnes Trøndelagprosjektet, et treårig utviklingsprosjekt som ble avsluttet våren 2005. Prosjektets mål var å utvikle kompetanse i systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger. PP-tjenesten i 8 kommuner i Sør-Trøndelag deltok sammen med

rektorer og lærere i faste skolegrupper fra 16 skoler. PP-tjenesten hadde en rolle som veileder i disse gruppene. Gjennom 8 fagsamlinger fikk skolegruppene kunnskap innenfor ulike fagtemaer, i tillegg til kunnskap om modeller for analyse og refleksjon. Disse modellene anvendte skolegruppene til å analysere konkrete utfordringer på sine skoler, og de anvendte den teoretiske kunnskapen i utforming av tiltak knyttet til forståelsen som fulgte av analysene. I dette prosjektet samarbeidet Lillegården kompetansesenter med Trøndelag kompetansesenter og Bredtvet kompetansesenter. Flere opplysninger om dette prosjektet finnes også på www.eldhusetfagforum.no.²

Gjennom nettverksarbeid har Lillegården kompetansesenter bistått PP-tjenester og skoler med systematisk arbeid med skoleutvikling. Arbeidsformen har vært en kombinasjon av forelesninger på området læringsmiljø, skolekultur og problematferd, og tilrettelegging for analyse og tiltaksutvikling relatert til lokale utfordringer.

Gjennom samarbeid med PP-tjenester i flere kommuner over mange år, har vi erfaring med at innovativt arbeid gir PP-tje-

nesten en styrket posisjon og legitimitet i kommuners og skolars systematiske kompetanse- og organisasjonsutvikling. Lillegården kompetansesenter kan bistå PP-tjenesten med kunnskap og implementeringsmodeller for skoleutvikling. I disse dager utlyser Utdanningsdirektoratet midler til program for skoleutvikling. *»Målet med programmet er å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial framgang for elevene, ved å forbedre organisasjonens virkemåte og samhandlingen i kollegiet.«* Programmet har en varighet på fire år fra 2005, med en samlet bevilgningsramme på ca 100 millioner.

PP-tjenesten vil være en viktig samarbeidspart for skolene i denne sammenheng, og LP-modellen er godt egnet for å nå målene i dette programmet.

Referanser

- Nordahl, T. (2005): Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA rapport ; 2005:19, Oslo, NOVA.
- Skogen, K og M. Sørli (1992): Innføring i innovasjonsarbeid, Oslo, Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)– sist endret 01.01.2006.
- Utdanningsdirektoratet: Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for

² Evalueringsrapporten finnes i pdf-format på <http://www.tk2/tks dokumenter/trondelagsprosjektet/evalueringsrapport>.

læringsmiljøet i grunnopplæringen
(2005-08).

Nettadresser:

www.statped.no
www.eldhusetfagforum.no/prosjekter
www.udir.no/skoleutvikling

Artiklen har tidligere været bragt i
det norske SKOLEPSYKOLOGI nr. 1,
2006.

Bibliografi

Torunn Tinnesand har hovedfag i sosialpedagogikk fra UiO, sosionomutdanning fra NKSH, samt videreutdanning i personalledelse, organisasjonsutvikling og prosjektledelse. Arbeidserfaring som PP-rådgiver, leder for APO-skole, samt kompetanse- og lederutvikling for skole og barnehage (utviklingsleder). Alt dette fra Skedsmo kommune. Tidligere jobbet med personal- og organisasjonsutvikling i næringslivet, utredningsarbeid innenfor statlig personalforvaltning og yrkesmessig attføring. Ansatt ved Lillegården kompetansesenter siden 2000.

Fælles Indsats

PPR er centralt placeret i udviklingen af ny praksis til gavn for børn med særlige behov

Af souschef, cand pæd. psych. *Jette Lentz*
PPR København, distrikt Syd

Hvorfor er PPR Syd med til at fremme udviklingen af nye modeller til den inkluderende skole?

Allerede i 1994 tilsluttede Danmark sig Salamancaekklæringen på en FN konference i Spanien. Den handler om lige uddannelse for alle, og landene forpligter sig til, at alle børn (uanset handicaps) skal have lige muligheder for uddannelse. Skoler skal være inkluderende for at bekæmpe diskrimination og eksklusion, og derved skabe trygge fællesskaber i samfundet.

Den inkluderende tanke fortsættes i loven om *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning* (nr. 1373 af 15.12.2005, §9, stk.1, 2, 3,) samt i *Vejledningen om folkeskolens indsats overfor elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen eller støtte* (fra 2002). Børn med særlige behov skal først og fremmest støttes med en særlig tilrettelagt pædagogik i deres almindelige klasse, og lokale skole.

Både skolerne og PPR er i disse år inde i udviklingsprocesser, der er bestemt både politisk og fagligt/organisatorisk. Der finder et paradig-

meskifte sted i forståelsen af børns udvikling og læring. Udvikling forstås som en funktion og er et resultat af den kommunikation og de opbyggende relationer, som barnet indgår. Barnets udvikling foregår i relationer og er kontekstafhængig. Dette kræver en ændring i de professionelle holdninger og arbejdsmetoder. Dette gælder både psykologer og lærere, der ofte er uddannet i at forstå problemer mere individpræget.

I forhold til de øgede krav om rummelighed i skolen, har lærerne ofte stået magtesløse overfor børn, som opleves som vanskelige. Samtidig oplever de, at de er udsat for et stærkt krydspres, hvor de både presses af bindende mål, testing af børnene, offentliggørelse af karakterer m.v.

Lærere efterspørger konkrete metoder og redskaber til børn med særlige behov. Metoder som kan støtte dem i det pædagogiske rum. Dette har på PPR medført en anden betjeningsform, som er mere rettet mod rådgivning og supervision i forhold til en klasse eller elevs sociale liv.

Der er fra samfundets side fokus på det vigtige forældresamarbejde, og politikerne kræver, at skole og hjem må samarbejde bedre omkring udsatte børn. Hvordan skal det ske i praksis? Ofte bliver det et spørgsmål om enten at placere ansvaret for børnenes opdragelse hos forældrene eller omvendt hos skolen, og hvor parterne giver hinanden skylden for ikke at gøre tingene godt nok.

Vi har gennem vores arbejde erfaret, at arbejdet med at støtte børn i vanskeligheder ikke kun er den enkeltes ansvar men et arbejde, der skal udføres i fællesskab. Med barnet og den voksne, som *sammen* tager ansvar for at støtte barnet i at ændre u hensigtsmæssige adfærdsmønstre. Vores erfaringer er, at lærerne ønsker at føle sig bedre støttet og ikke få oplevelsen af at være alene om at stå med ansvaret, når de skal arbejde med børn, der har problemer.

At ændre eksempelvis de urolige børns adfærdsmønstre, så de får et bedre skoleliv, sker når *alle* parter, d.v.s. skoleledelse, forældre, lærere, pædagoger og PPR, sætter sig sammen og bliver enige om at sætte fælles mål op sammen med barnet, og hvor de voksne hver især bidrager med at støtte barnet i at opnå de ønskede ændringer.

Effekten af denne fælles indsats ses, når barnet bedre bliver i stand til at tilpasse sig skolens

regler. Herefter er »kanalerne« hos barnet åbnet for at kunne indgå i det faglige og sociale læringsmiljø sammen med de andre børn i sin klasse med fokuseret opmærksomhed og øget koncentration om skoleopgaverne.

Barnets egne lærere skal sammen med klassekammeraterne have særlig fokus på positivt at forstærke selv de små ændringer og holde barnets mål (fra kursus udenfor klassen) levende.

– Jeg mener, det er en meget vigtig opgave for PPR at medvirke i denne skoleudvikling.

Det var derfor meningsfuldt, da Peder Lykkeskolen i 2004 efterspurgte en sparring fra PPR Syd med henblik på, at skolen og PPR sammen udviklede nye metoder til børn i vanskeligheder. Skolens ledelse syntes ikke, at resultaterne på sigt var overbevisende, når børn med adfærds- kontakt og trivselsproblemer fik tilbudt kurser i bl.a. adfærdstræning uden for klassen. Erfaringerne med nogle læreres holdning var – måske som en slags overlevelsesstrategi – at, børnene i vanskeligheder skulle »behandles« af andre end dem selv, og når børnene så kom tilbage fra specialundervisningsholdet, forventedes de at være »kurerede«. Hvis ikke, var holdningen ofte, at de så måtte undervises et andet sted.

En af grundstenene i det aftalte projekt blev netop at gøre op med denne holdning ved at inddrage lærerne mere, så de konkrete mål, barnet arbejder med på Fælles Indsats kursus, følges op af dets egne lærere i den almindelige klasse. Som det vil fremgå af opsamlingen og evalueringen af det konkrete projekt, er stamklasselærerne meget vigtige deltagere. De udgør en lige så vigtig del af den støtte omkring barnet som AKT- og specialundervisningslærerne og forældrene. En støtte som er afgørende for, at barnet kan opnå succes med ændring af adfærd.

Vi har af samme grund valgt ikke at kalde dette udviklingsprojekt en familieklasser, idet vores fokus primært er på det fælles ansvar mellem skole og hjem og på udvikling af den tværfaglige indsats mellem lærere, pædagoger, skoleledelse, PPR, SOF m.fl.

En af de store udfordringer i dette og i kommende projekter er at udvikle tværfaglige kompetencer hos de professionelle omkring barnet og dets forældre, sådan at de forskellige kulturer kan arbejde sammen i en fælles indsats. Vanetænkning, traditionelle forretningsgange og manglende kendskab til hinanden må ikke være til hinder for de gode forløb.

Eksempelvis efterspørges det på skolerne i dag, at psykologerne bliver mere synlige og kommer ud i klasserne som konsulenter

og sparringspartnere, så det fælles ansvar omkring udsatte børn kommer i spil på stedet.¹

Projektet »Fælles Indsats« er inspireret af ideer udviklet på Educational Unit, Marlborough Family Service in London (Marlborough metoden) samt på de metoder, vi har fået præsenteret af PsykCentrum, som bygger på den systemiske teori og den socialkonstruktivistiske erkendelsesmåde.^{2 og 3}

Det konkrete projekt på Peder Lykkeskolen: Nye metoder til skole-hjem-samarbejdet

Opstarten af forløbet var præget af høj grad af information og fælles planlægning mellem psykologer, lærere og skolens ledelse. Afdelingslederne startede med at formidle ideerne til lærerne og skolebestyrelse for at sikre opbakning. Desuden blev den lokale socialforvaltning hurtigt inddraget, idet de bl.a. skulle bakke op omkring evt. lønkomensation for de forældre, der havde brug for det for at kunne deltage i Fælles Indsats Kursus. Der blev herefter sammensat en tværfaglig sammensat projektgruppe bestående af projektleder fra PPRs ledelse, skolens ledelse, 2 AKT-lærere samt 2 PPR psykologer. Via mange spændende diskussioner nåede gruppen frem til med egne ord at fdesigne en drejebog

med konkrete fremgangsmåder til AKT-lærere og psykologer på kurset⁵ samt et informationsmateriale til skolens brugere, sådan at selve kurset kunne starte efter jul. Undervejs blev gruppen superviseret og undervist af eksterne konsulenter fra PsykCentrum, Hillerød.

Der er nu oprettet en følgegruppe bestående af bl.a. kommunale chefer fra Børne- og Ungdomsforvaltningen, Socialforvaltningen, Lærerforeningen og Forældre og Samfund, som er med til at kigge os over skulderen og inspirere med input med deres perspektiver i.

Projektet viser nye måder til at udvikle skole-hjemsamarbejdet. Etnisk eller socialt isolerede forældre beskrives ikke som en særlig målgruppe, fordi tilbuddet henvender sig til alle. Om du stammer fra Mellemøsten, England eller Jylland betyder ikke noget i forhold til projektets ide: At støtte hinanden og de enkelte børn i at opnå hensigtsmæssige adfærdsmønstre, så de kan få et godt skoleliv. Desuden er det hensigten at skabe et »et fælles tredje rum«. I dette rum kommer forældrene i dialog med hinanden og med lærerne. De oplever, at alle bidrager som ligeværdige og skaber lydhørhed for hinanden. Erfaringerne fra London viser, at dette fællesskab kommer de udsatte børn til gode, så de undgår social eksklusion senere i livet – og med mulighed for

at bryde den negative sociale arv.

Ofte underviser forældre nye forældre, der kommer på kursus. Hensigten hermed er, at nogle af forældrene bliver så fortrolige med samarbejdet, at de kan lære nye forældre nye metoder. Vi ser styrken i samarbejdet ved, at forældrene hjælper hinanden og deler erfaringer. Det er samtalerne mellem forældrene, der er vigtige – ikke vedvarende råd og vejledning fra psykologen eller lærerne. De professionelle opgave er så at skabe rummet til refleksion i en ikke-skyldspåbyggende kontekst, hvor alle kan komme med løsningsforslag. De er i et fællesskab med gensidig støtte, der kan ændre på ofte fastlåste mønstre. Forældrene udtrykker således fra pilotprojektet, at de mærker, at de er sammen med folk (både forældre og professionelle), som forstår dem uden at »bedømme« dem.

Skoleledelsen i pilotprojektet har været meget engageret helt fra opstartsfasen. De spiller en afgørende rolle bl.a. for formidlingen til lærerkollegiet. Det er også ledelsens beslutning hvilke børn, forældre og lærere, der skal deltage på Fælles Indsats kursus.

Forankring og nye tiltag

Som det fremgår af projektbeskrivelsen⁴ er det overordnede mål inklusion af elever med særlige behov v.h.a. et udvidet samarbejde

mellem alle de vigtige voksne. Der henvises desuden til den tidligere nævnte drejebog for det konkrete forløb på Peder Lykkeskolen⁵, som er udarbejdet af PPR og skole i samarbejde. Kort fortalt drejer det sig om, at forældre, lærere og PPR sammen bidrager med at støtte barnet til ændringer af adfærd. Dette sker gennem målfokuseret samarbejde med fælles ansvar, hvor forældrene i en periode deltager aktivt i selve undervisningen – to eller flere formiddage om ugen i 8 uger.

Første forløb på Peder Lykkeskolen er nu afsluttet. Forældre, barn og lærere oplever »Fælles Indsats« kursus som et godt tilbud, hvor det især viser sig, at børn og forældre ikke længere oplever sig som »ofre«. Således viser nogle forældre øget personlig styrke og tro på, at de kan hjælpe deres børn med mere hensigtsmæssige samspilsmønstre.

Der er nu startet et nyt forløb op med både »gamle forældre« og deres børn og med nye familier. Peder Lykkeskolen har besluttet at fortsætte »Fælles Indsats kursus« med 2 ugentlige formiddage som et fast rullende tilbud på skolen til børn med særlige behov.

Peder Lykkeskolen er den første i rækken af skoler i distriktet, som vi ønsker projektet implementeret i. Mange elever er ud af såkaldt anden etnisk baggrund. Projektet

henvender sig særligt til forældre, der er isolerede i samfundet. For at få en bedre mulighed for at komme i kontakt med disse familier, er skolen ved at igangsætte et andet projekt, som løber parallelt med dette. Et tilbud til de mest isolerede minoriteter, hvor man om eftermiddagen kan lære om dansk og matematik, så de kan hjælpe deres børn med lektierne. Her er der mulighed for at præsentere Fælles Indsats kurserne som en mulighed overfor de børn, der har vanskeligt ved at tilpasse sig til skolens krav.

Inklusionsprojektet er i år finansieret af PPRs mønsterbrydningsmidler – med uddannelse af 2-3 psykologer og et par AKT-lærere. Det er intentionen, at PPR Syd sammen med eksterne konsulenter vil sikre, at lærere og psykologer i de kommende år uddannes, så der kan sættes lignende forløb i gang på andre skoler⁶.

For at sikre denne afsmittende effekt til andre skoler i området har vi løbende informeret om projektet på møder med skoleledelser samt etableret følgegruppe for politisk opbakning. Desuden har alle distriktets skoleledelser sammen med PPR Syds psykologer været på studietur i London, hvor vi besøgte Marlborough Family Center og blev undervist i nogle af de metoder, der anvendes i »Fælles Indsats« kursus. Der er nu 2 skoler tilmeldt til igangsættelse af lig-

nende projekter i 2006-2007 samt yderligere 3 skoler i 2007-2208.

PPR Syd har sammen med PPR NØ (hvor man bl.a. har etableret en »Flerfamilieklasser« som et tilbud til alle distrikter i København) indsendt en ansøgning til Københavns Kommune om økonomisk støtte til at implementere ideerne fra Marlborough på andre skoler. Projektet fremadrettes således, at PPR Syds personale uddannes af eksterne konsulenter til at kunne fortsætte udviklingen. Herunder at uddanne lærere på alle distriktets skoler.

Evaluering projektet

Evalueringen er foretaget af eksternt konsulent (Søren Hertz, PsykCentrum), som har interviewet alle involverede fra 1. kursusforløb. Et kursusforløb der har strakt sig over 8 uger og involveret 6 børn, 6 forældre og to AKT-lærere, psykologer fra PPR samt stamklasselærere⁷.

Ud af denne evaluering bliver der udarbejdet en manual til fremtidige projekter på andre skoler, som angiver konkrete handlinger, som er vigtige for at skabe de ønskede forandringsprocesser.

Et vigtigt punkt i evalueringen på Peder Lykkeskolen er betydningen af, at alle de vigtige voksne omkring barnet opgiver overvejelser om anden skoleplacering, så længe barnet er på kursus. »Fælles

Indsats« kursus er ikke en anden og ny specialforanstaltning for udsatte børn og deres familier men et kursus for børn, hvor forældre og lærere sammen bidrager til at hjælpe barnet til at opnå de aftalte mål. Hvis barnet scorer lavt på nogle af målene, er det lige så meget et signal til de voksne om deres bidrag. Det er afgørende for succesresultater, at også lærerne fra barnets stamklasse ser selv de små ændringer, og at de er i stand til at give barnet positiv feedback i at opnå aftalte mål.

Det er altså afgørende, at der bevidst arbejdes med at udnytte korte feedback-sløjfer^(7,D og E) mellem de afgørende voksne, herunder lærerne på skolen. De involverede lærere skal have mulighed og tid til faglig sparring og supervision, således at de oplever sig i stand til at deltage konstruktivt i denne feedback.

De tilknyttede SFO'ere eller klubber har endnu ikke været tilagt betydning i relation til »Fælles Indsats«, men vi ved, at denne kontekst i mange tilfælde bidrager konstruktivt til at skabe de gode historier. Det vil være oplagt at have SFO- og klubpædagoger med i de større møder om målfokusering og status.

PPRs rolle viser sig i evalueringen fra Peder Lykkeskolen at være den, der tager vare på kontekstmanagement^(7,O). Det vil sige, at PPR på et overordnet plan

tager stilling til, hvilke temaer, som er vigtige at for at opnå de planlagte mål. Dermed placerer PPR sig på et anderledes metaplan end undervisningsteamet på Fælles Indsats kursus. Dette indebærer, at PPR varetager de mange kontekster, der er sat i spil – eller med andre ord sikrer at den fælles indsats gør en nyttig forskel. Erfaringer her fra dette projekt og andre er, at det er af afgørende betydning, at PPR er med for at sikre sammenhængen i indsatsen og er med i overvejelser om, der er behov for yderligere indsats i forskellige kontekster (fortsat supervision, familiesamtaler og kurser).

Afslutning

Der er i Københavns Kommune netop indgået forlig mellem de politiske partier om et stort udviklingsprogram for folkeskolen »Faglighed for alle«⁸, som skal sikre, at Københavns skoler bliver blandt landets bedste. Der er enighed om, at kommunens støtte til udsatte børn og deres familier skal ses som en sammenhængende indsats, hvor problemerne skal fanges tidligere end i dag. Og hvor indsatsen i højere grad skal rettes mod forebyggelse frem for behandling – selv om der selvfølgelig stadig er brug for behandlingstilbud.

I programmet fremgår det bl.a., at indsatsen skal være mere familieorienteret og rettes mod involve-

ring og inddragelse af de ressourcer, der er i familierne.

Jeg mener, at PPRs projekt med fælles indsats overfor børn med særlige behov falder godt i tråd med disse tanker. Det er samarbejdet mellem skole og hjem om det enkelte barns læring, trivsel og opførsel, der bør være omdrejningspunktet i folkeskolen. Forældre skal inddrages langt mere i skolen og dagtilbuddet, så det bliver et fælles ansvar, at barnet får et godt skoleliv og senere samfundsliv.

PPR har derfor en stor opgave i fremtiden for at formidle en forståelse af, at faktorer *udenfor* barnet spiller en lige så væsentlig rolle som individorienterede forhold. Adfærdsregulering alene er ikke tilstrækkeligt. Når vi også fokuserer på samspil, der finder sted mellem barnet og den konkrete undervisning, flytter vi samtidig perspektivet fra individet til systemet rundt om barnet. Her bliver systemets bidrag (skole, SFO, PPR m.fl.) afgørende for barnets udvikling og læring.

Noter

- 1 Jens Andersen og Lars Lihn: Konsultation – en flugt væk fra praksis? fra *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42. årgang/5-6./dec./2005.
- 2 Eia Asen, Brenda McHugh og Neil Dawson: *Flerfamilieterapi*, Hans Reitzels Forlag 2004.
- 3 Søren Hertz: »Marlborough konceptet i en dansk sammenhæng – et kon-

kret eksempel på ideen om at skabe oplevelsen af sammenhæng. Fra *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42. årgang/5-6-/dec./2005.

- 4 Projektbeskrivelse til inklusions- og udviklingsprojekt i et samarbejde mellem PPR København, distrikt Syd og Peder Lykkeskolen og PsykCentrum. Kan rekvireres på PPR Syd, tlf. 3254 2478.
- 5 Fælles Ansvar (FA) kursus på Peder Lykkeskolen (2005-2006). Kan rekvireres på PPR Syd tlf. 3254 2478.
- 6 Der er for skoleåret 2006-2007 søgt midler i Københavns Kommune til at kommende skoler i distriktet så de kan blive klar til Fælles indsats med flerfamilie kurser, hvilket indebærer fortsat uddannelse og supervision udefra. Det er intensionen, at PPR efterhånden selv kan gennemføre uddannelsesforløb til AKT-lærere til kommende Fælles Indsats kurser.
- 7 Opsamling og evaluering (v. Søren Hertz) af projekt Fælles Ansvar/Indsats 2005-2006 viser, at der på forskellige punkter skal være særlig opmærksomhed:
 - A. Der er tale om et inklusionsprojekt, som involverer alle de betydningsfulde omkring barnet, hvilket betyder, at enhver overvejelse om anden form for skoleplacering må opgives for at give plads til opmærksomhed om det, der lykkes med denne fælles indsats.
 - B. Visitationen til Fælles indsats kursus sker i samarbejde mellem skole og PPR. Eventuelle tvivls spørgsmål skal være afklaret inden kursets start – fx spørgsmål omkring barnets kognitive

stil eller Lokalcentret tilsagn til lønkomensation til en forældre. Såvel forældre som de involverede lærer skal positivt tilkendegive deres tilslutning til barnets deltagelse på kurset. Dette indebærer, at de udtrykker ønske om være med til at bidrage til at hjælpe barnet med opnåelse af adfærdsendrende mål.

- C. Lærerne i stamklassen skal have særlig fokus på og gøre, hvad de kan for at holde børnenes mål levende og dermed positivt forstærke de selv små ændringer, som sættes i spil på kursus.
- D. Det er afgørende for gode resultater, at de involverede bevidst udnytter de korte feed back-sløjfer til at sætte de positivt selvforstærkende spiraler i spil.
- E. Hver lille ændring hen imod målene forstærkes af de voksne omkring barnet, så barnet får lyst til at fortsætte den gode udvikling og læring. Der sættes fokus på det, andre har gjort for at hjælpe barnet på vej
- F. Scoreskemaerne skal fungere som evalueringsinstrument for den fælles indsats – og ikke blot som et vidnesbyrd om barnets indsats. De voksne skal være tydelige overfor barnet om deres forventninger til barnet, og deres ideer til hvordan de selv kan bidrage og til de temaer, de undervejs bliver opmærksomme på.
- G. Lærerne skal have mulighed for og tid til faglig sparring og supervision, således at de oplever sig i stand til at deltage konstruktivt i de ovenfor beskrevne feed-back sløjfer.
- H. De tilknyttede SFO eller klubber har endnu ikke været tillagt

- betydning i relation til Fælles Indsats, men vi ved, at denne kontekst i mange tilfælde bidrager konstruktivt til at skabe de gode historier. Det vil være oplagt at have SFO/klubpædagoger med i de større møder med målfokusering og status.
- I. Formålet med kurset skal være klart for børnene og de involverede forældre (og barnets lærere). De professionelle på Fælles Indsats team er dem, der hjælper forældre og lærere med at hjælpe børnene med at nå de aftalte mål. For Fælles Indsats teamet er alliancen med de aftalte mål afgørende, d.v.s. målene er afgørende som guideline for indsatsen. Det er vigtigt ikke at indgå i særlige alliancer med fx barnet. Hvis processen ikke udvikler sig som forventet, må der ledes efter de gode grunde til det, hvilket ofte kan ses ud fra de korte feed back sløjfer mellem de involverede jf. stamklasselærernes betydning for at støtte barnet i at se de små ændringer.
 - J. Der bør ligge materialer i form af pjaser til orientering til lærergruppe og skolebestyrelse, hvor ovenstående ideer er tydeliggjort
 - K. Stamklasselærerne får mulighed for at deltage på selve kurset på et overordnet plan
 - L. Rollefordelingen mellem undervisnings team og PPR skal være tydelig på Fælles Indsatskurset. PPR er den, der tager vare på kontekst-management.
 - M. Rollefordelingen mellem Fælles Indsats (FI) team og skoleledelsen skal være således, at FI team tager vare på den daglige proces på kursus og dermed også den daglige (også telefoniske) kontakt med forældre og børn, mens skolens ledelse træder ind i forbindelse med målfokuserings- og status-samtaler
 - N. Ved afslutning af kursus har skolens ledelse og PPR særlige roller. Skolens ledelse tager vare på at opsamle erfaringer til brug for tydeliggørelse af opmærksomhedspunkter i det fortsatte forløb. PPR er med som kontekst-manager men også med i overvejelser, om der er behov for yderligere indsats i forskellige kontekster (fortsat supervision, familiesamtaler og kurser)
 - O. PPRs rolle ses som den instans, der tager vare på kontekst-management. Dette indebærer, at PPR psykologen på et overordnet metaplan tager stilling til, hvilke temaer, som er vigtige at være opmærksomme på for at opnå de planlagte mål. Der kan som tidligere beskrevet være brug for, at psykologen har særlig opmærksomhed på de mange kontekster, der er i spil – eller med andre ord om indsatsen gør en forskel. PPR psykologen deltager i målfokuserings- og statusamtalerne med en særlige opgave at få målrettet indsatsen, og at gøre vigtige feed back sløjfer tættere og tydeligere. Dette sker ved at være medskabere af en stemning, der er baseret på »håbet og modet«.
- 8 »Faglighed for alle 2006-2009«. Kan hentes på www.kk.dk/faglighedfor-alle

— |

| —

— |

| —

19. Chistoffersen, Mogens Nygaard (Senior researcher at the National Institute of Social Research). **The Most Vulnerable Children of the Welfare Society.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 299-308.* –The anticipated changes in age distribution in the developed parts of the world may well lead to competition within the countries about resources. The legitimacy of welfare societies should be measured by their capacity to help the weakest members of the society. Among these are children who are maltreated and neglected. Analysis of the extent of maltreatment etc. and of its determinants is complicated. Recent British research shows that 6% of a large group of youngsters reported to have been subjected to psychological mistreatment in their childhood, 7% to physical abuse, and 1% to sexual misuse. Danish research points to a number of serious problems about the effects of solutions e.g. placement in institutions or foster homes. A UNICEF report places Denmark in a not very pleasant position in a statistic about children dying from maltreatment or neglect. It is a serious problem that Denmark a.o. has chosen the policy of the ostrich: put your head in the sand. No systematic registration of child abuse. – *Bjørn Glæsel*

20. Egelund, Niels (Professor at the Danish University of Education). **School Size and PISA-Results.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 309-314.* – The relationship between school size and pupil outcome has been studied and discussed for decades. In Denmark the discussion has been renewed because the number of schools has fallen from about 5,500 in the 1950'ies to about 1,700, and recent restructuring in Denmark will probably lead to even fewer, but larger schools. Analyzing the PISA investigation, the achievements of about 3,000 16-year old pupils in math are presented. As shown, the best results are found in larger schools, and the weakest in smaller schools. Performing a linear stepwise, multiple, regression analysis it is shown, that socio-economical background of the pupils explains 5.3% of the variation, sex 0.6%, school size 0.5%, bilingualism 0.2% – all findings are significant at the 0.001 level. A number of possible explanations of the small, but significant favour of larger schools are presented: more teachers offer possibilities of higher quality of using each teacher's qualifications, and of teamwork e.g. – *Bjørn Glæsel*

21. Bendsen, Palle (Lecturer at KDAS teacher training college). **»No Child Left Behind«.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 315-320.* –Danish teaching has for many years been and is still being inspired by German didactics and British and American educational developments – from e.g. John Dewey to Howard Gardner, Rita Dunn, Seymour Papert, and Barbara Reider. The reform program »No Child Left Behind« is already having its impact in this country due to its goals/principles: more pupil responsibility, focusing on what works, reducing bureaucracy, more flexibility, more power to the parents. It is very interesting to follow the progress of this program in USA and to see whether »The quality of secondary education will improve and ensure that every student graduates from high school prepared to enter college or the workforce with the skills needed to succeed« in 2014. – *Bjørn Glæsel*

22. Ryde, Pia (Psychologist at the Pediatric Unit of the Hospital of Hillerød). **Congenital Toxoplasmosis.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 321-332.* –In Denmark the incidence of C.T. is 0.13-0.33% or between 80 and 200 children yearly. Research by Langset (1981), Wallon (2004), Wilson (1980), and McLeod (2000) shows that C.T. may cause mental retardation in varying degrees, and that sufficient treatment secures a better, cognitive function. A Danish follow-up project of 27 diagnosed children and a control group comprised a psychological evaluation, using the WISC-III. While the average test results are slightly lower in the C.T. group, none of the differences are significant. The children were tested at 6 and 10 years; it is proposed to follow-up with the WISC-III and the NEPSY (a neuro-psychological test), and the BRIEF behaviour rating inventory. – *Bjørn Glæsel*

23. Pedersen, Søren Benedikt & Westermann, Jørgen (Psychologists at the Child Psychiatric Unit, Fjorden at the County Hospital of Roskilde). **Discussion Groups for Children with Asperger's Syndrome.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 333-343.* –A discussion group for children with A.S. has existed for some years. Each session comprises a conversation turn concerning good and bad experiences supported by the psychologists; and play and activities e.g. role-play, requiring empathy and social skills. Using a triangular approach of three perspectives (research literature, own experiences, and qualitative interviews with the children) their conclusions are: Group activities for A.S. children are important and meaningful, because they create more self-insight, they facilitate social skills, and they minimize the risks of secondary behavioural and emotional difficulties. It is suggested that similar groups should be established elsewhere. – *Pedersen & Westermann*

24. Tinnesand, Torunn (Psychologist at the Lillegården Competence Center, Norway). **School Psychologists as School Innovators.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 344-348.* –In Norway the school psychological offices are required by legislation to assist schools with their development of competence and organization. The Lillegården Center has been required to implement the LP-model in the schools (Learning environment and pedagogical analyses). So far it has been tried out in 14 schools in 3 municipalities with very good results. The center has already involved school psychological offices in this work and is planning further involvement. The school psychologists are important as counsellors and »whips« in the process. – *Bjørn Glæsel*

25. Lentz, Jette (School psychologist and deputy chief psychologist in the School Psychological Office of Copenhagen, the South District). **Common Effort.** *Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning, 2006, Vol. 43, 349-357.* –International discussions of the inclusive school and decisions made in the school system in Copenhagen inspired this school psychological unit to launch a project at a large school in Copenhagen, the Peder Lykke School. The project was labelled »Common Effort« and was inspired by the Marlborough approach in London. The goal of the project is cooperation between parents, teachers and school psychologists in order to support the deviant child to change his behaviour. It implies that parents participate in the teaching for two or more forenoons a week for 8 weeks. An external evaluation has been performed, pinpointing very positive effects. In the next period, similar projects will be established, comprising, however, also the surrounding factors: clubs, youth centres etc. – *Bjørn Glæsel*



Adopteret – 20 børn og unge skriver om at være adopteret

Birgit Madsen (red.): *Adopteret – 20 børn og unge skriver om at være adopteret*. Fotos Thomas Arnbo. Udgivet med støtte fra AC Børnehjælp (Adoption Center). Kroghs Forlag 2005. 168 sider, kr. 249.

Bogen består af 20 børn og unges beretninger om/billeder på deres liv som adopteret.

Målgruppen er primært andre adopterede børn, adoptivforældre og mennesker, der arbejder med børn og unge i det daglige.

Børnene skriver om de livsvilkår, der er fælles for dem: at de er født i udlandet, at de er adopteret i en dansk familie, og at de alle undervejs i deres opvækst har fået nye forældre.

Et af bogens vigtige budskaber er, at åbenhed omkring det at være adopteret er en støtte for børnene i den proces, det er, at få det dobbelte identitetsforhold og det særlige livsvilkår på plads. Et barn udtrykker det således: »Jeg tror, det hjælper meget, at man snakker om det og får lov til at være ked af det. Det hjalp i hvert fald mig til, at jeg nu har det meget bedre med at være adopteret.«

Beretningerne vidner om, at børnenes oplevelse af at være anderledes i høj grad er forbundet med et ikke dansk udseende, og at det ofte er omgivelsernes reaktioner på denne »anderledeshed«, der presser børnene fx » Hvorfor er din mor hvid, og du er brun?« eller » Hvor

hører du til?«

Men børnene føler sig danske ex. »Jeg er indeni ægte dansker med *min* ægte familie. Jeg kalder mig selv for »kokosnød«, fordi jeg er brun udenpå og hvid indeni, altså jeg er dansker«.

Afgørende for denne oplevelse ser ud til at være, at børnene både sprogligt og kulturelt er blevet danske.

Hvad angår deres biologiske familie stiller børnene generelt mange spørgsmål fx om forældrene er i live, hvordan de har det, og hvorfor de blev bortadopteret.

Men deres trang til at genforenes med deres land og familie er meget forskellig. Nogle betragter deres første livsafsnit som fortid, som de ikke har ønske om at genforenes med, mens andre gør sig mange tanker og forestillinger om biologiske familie og har ønsker om genetablering af kontakt.

En pige udtrykker det således: »Det er som om der stadig er en sorg, men en sorg, jeg ikke kender til. Det er underligt, at en person, man ikke kender har sat spor- dybe spor, som er umulige at fjerne.«

Hvad angår adoptivforældrene udtrykker alle børnene, at det er deres »virkelige« forældre, og at de synes, de generelt har et godt liv med deres familie og venner. Men nogle af børnene fortæller også om deres erindringer om deres oprindelige liv i biologiske familie eller på et børnehjem, og om den følelse af vrede, tvivl, forvirring og angst, det kan udløse.

Samlet giver børnenes beretninger et godt indblik i, hvilke tanker og følelser, der rører sig i adopterede børn og unge og i dagliglivets små og store glæder og genvordigheder som adoptivbarn.

Birthe Frey

Narrativ teori & praksis

Narrativ teori. Hans Reitzels forlag: 2006, 168 sider, kr. 198,-

Narrativ praksis. Hans Reitzels forlag: 2006, 206 sider, kr. 248,-.

Begge af Michael White – oversat fra engelsk af Ole Lindegård Henriksen.

De to bøger er skrevet af den i Australien boende socialrådgiver og familierapeut Michael White. Han beskrives på bøgerens omslag som en af grundlæggerne af den narrative metode i terapi og socialt arbejde. Jeg ser ham som en fremtrædende eksponent for en narrativ tradition, der også tæller navne som Epston, Dickerson, Denborough, Freedman, Combs, Morgan og Zimmerman.

Med de to bøger Narrativ teori og praksis foreligger der nu endelig på dansk en samling af Whites spændende bidrag til en poststrukturalistisk og narrativ terapi.

I bogen 'Narrativ teori' fremlægges centrale sider af Michael Whites narrative tænkning. Det sker gennem oversættelse af fem tekster fra en periode på otte år (1992-2000), der præsenterer centrale begreber og antagelser i hans tænkning. Whites tre åndelige fædre kan siges at være Gregory Bateson, Michel Foucault og Jerome Bruner, hvorfra han henter begreber som dobbeltbeskrivelse, gensidig forbundethed, agent og agent-

hed, magtteknologier, familien som en konkret kulturel diskursiv og praktisk enhed, handlingslandskaber og meningslandskaber, livet som multihistorielt.

Bogen er derudover forsynet med en kort og præcis indledende artikel af Allan Holmgren: Identitet som historier – eksteraliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprogbrug (side 9-24) og et interview med Michael White: Det narrative perspektiv i terapien (side 25-50). Disse to tekster åbner fint op til Whites til tider noget indforståede og komplekse verden.

Jeg fandt i min læsning særligt artiklen: 'Fornyet engagement i historien – det fraværende, men implicite' (side 93-116) inspirerende. En af præmisserne i dette kapitel er, at *beskrivelser er relationelle til forskel fra repræsentationelle*. De beretninger om livet, som vi udtrykker, korresponderer ikke entydigt med de elementer, der indgår i selv samme beretninger. Ud fra en sådan forståelse af beskrivelse ses konkrete enkeltbeskrivelser som den synlige side af en dobbeltbeskrivelse. Den anden side er det White kalder 'det fraværende, men implicite' (side 94). Vores livsudtryk omfatter eller afhænger af noget uudtalt eller som Holmgren udtrykker det i indledningen: 'Der kan kun eksistere problemer i et narrativ, hvis der implicit i dette narrativ er et ønske om en anden tilstand, et andet liv, en anden praksis' (side 21). White giver fornemt eksempler på den gen-forfattende samtales *dobbeltlytning*. I denne dobbelthistorielle samtalers kontekst fremstår noget som den dominerende historie om mig selv og andre – noget bliver figur og noget andet grund. Figuren er den dominerende historie, men ved at lytte efter andre mulige figurer, som kan finde sig i baggrunden, skabes der mulighed for andre historier, der kan blive

foretrukne alternativer til den gamle. I arbejdet med at skabe fornyet engagement gør White brug af gruppesamtaler struktureret efter metaforen om den definerende ceremoni, hvilket han gør nærmere rede for i den anden bog med titlen: 'Narrativ praksis'.

I denne bog præsenteres den narrative metode og praksis, som den er fremlagt af Michael White. Det sker gennem oversættelse af seks artikler fra en periode på tretten år (1988-2001), der kommer omkring og giver eksempler på *eksternalisering af problemet, gen-medlemsgørelse, gen-fortættende samtaler, handlingsspørgsmål, bevidsthedsspørgsmål, oplevelsesspørgsmål, definerende ceremonier og reflekterende team samt udpakning af identitetskonklusioner*.

Bogen er derudover forsynet med et stort interview med White: 'Psykotiske oplevelser og diskurs (side 123-158), der sammen med Allan Holmgrens indledning fra 'Narrativ praksis' for mig at se er et godt sted at begynde læsningen af bogen.

Jeg fandt med min interesse for reflekterende og genfortællende processer særligt artiklen: 'Arbejdet i reflekterende team – gensyn med definerende ceremonier' (side 97-122) nyttig.

Artiklen indledes med et opgør med grundlæggende strukturalistiske forståelser, så som påstanden om kontrasten mellem overflade og dybde. Med en sådan forståelsesramme ses den enkeltes livsudtryk som adfærd, der udgør en overflademanifestation af bestemte dybereliggende elementer. White introducerer som eksempel på den post-strukturalistiske tænkning en modstilling af metaformerne 'tynd' og 'tyk' – begreber han har lånt fra Gilbert Ryle. Tynde beskrivelser levner ikke megen plads til livets modsætninger og kompleksitet, og de er ofte lavet af andre – dem, der er

i besiddelse af definitionsmagten i den bestemte sammenhæng. De tykke beskrivelser er *samskabt* med den person, hvis liv de handler om og beskrevet på en righoldig måde, hvor de sammenkædes med andre menneskers historier. Kontrasten mellem tyk og tynd indgår i de gruppesamtaler, som White strukturerer efter metaforen om den definerende ceremoni. Denne metafor bidrager til at strukturere terapien som *en kontekst for fortælling og for genfortælling* (side 101-109), hvilket jeg ikke kan komme ind på i denne korte omtale. Her skal blot nævnes et af de aspekter i arbejdet med det reflekterende team, som White selv fremhæver (side 110-121). Det reflekterende & narrative team bidrager ifølge White til berigende beskrivelser af de personlige og relationelle identiteter. Det gør de blandt andet gennem *en anerkendelsespraksis*, der ikke skal forveksles med applauderen og positiv tilbagemelding. I modsætning til den applauderende praksis er den anerkendende praksis mere velovervejnet og konkret i den forstand, at den udtrykkes specifikt med adresse til de begivenheder, som den omhandler. Den søger at undgå generelle reaktioner på de særlige begivenheder i folks liv. Fremstillingen af 'reflekterende teamarbejde som definerende ceremonier' forudsætter i nogen grad Whites tidligere modeludviklende skrifter – jævnfør undertitlens tale om gensyn, som for eksempel 'Reflecting Teamwork as Definitional Ceremony', der indgår i samlingen fra 1995: *Re-Authoring Lives: Interviews & Essays*. Den kunne med fordel have været medtaget i den danske samling. Men når det er sagt, synes jeg, der er tale om en righoldig samling af Whites tekster.

Til sammen giver de to bøger læseren mulighed for at sætte sig ind i fundamentet for og praktiseringen af narrativ

tænkning og samskabelse. Udgivelsen er for mig at se en berigende og praktisk gave til alle dem, der arbejder med udvikling af nye metoder i den anvendte psykologi!

Ole Løw, lektor
JCVU – Århus Lærerseminarium.

Vejen til vejledning

Per Lauvås & Gunnar Handal: *Vejledning og praksisteori*. Forlaget Klim, 2006, 341 sider, 299 kroner.

Min første tanke, da jeg slog op i den temmelig omfattende nye bog af Lauvås og Handal var følgende: Her er tale om en meget væsentlig bog, som ikke mindst i lyset af, at noget kunne tyde på at praktiklæreruddannelsen i folkeskolen for alvor er ved at komme i gang, kunne ende med at udgøre en egentlig grundbog for denne meget væsentlige (efter)uddannelse? Efter læsning af bogen, er jeg ikke kommet i tvivl herom: Handal og Lauvås har med denne bog sat dagsordenen om praksisudvikling og vejledning i uddannelsessystemet. Bogen har faktisk en del år på bagen, men det mærkes ikke under læsningen, der er udmærket ajourført.

Bogen indledes med at de to forfattere går i kødet på den almindelige forståelse af undervisning som formidling – eller den terapeutiske undervisning, som karakterer læreren som den perverterede Sokrates. Ifølge Lauvås og Handal skal vi ikke have mere af samme skuffe, ikke mere undervisning som compensation, men nye strategier som grundlag for optimering af praksis. Deres forståelse af (kollegial) vejledning er central i denne sammenhæng. I denne bog bidrager de

også til forståelse med et par kapitler om vejledningens historie og en række definitioner på et begreb, der bruges i flæng i og udenfor uddannelsessystemet.

Helt centralt i Lauvås og Handals tænkning er begrebet praksisteori. Bag begrebet ligger den antagelse at alle praktikere – uagtet om de er bevidste herom eller ej – har en ikke-formuleret teori for deres praksis. Denne kan italesættes – bør italesættes – med henblik på at begrebsliggøre praksis og egen forståelse af forskellige handlemuligheder. Vejledning er naturligvis et helt centralt element heri. Desværre problematiseres praksisteorien ikke væsentligt i bogen, som mestendels er helliget diskussioner om vejledning. Det kan synes ærgerligt i en grundbogssammenhæng, men ret beset blev begrebet problematiseret i de to forfatters udgivelse på Klim fra 2002 med titlen »På egne vilkår«.

De to forfattere har udviklet en række modeller (blandt andet den Løvlie/Dale inspirerede praksistrekant (side 179ff) og samtalekuben (side 225ff) der diskuterer forskellige positioner i vejledningssituationen. Disse modeller er ganske velegnede til selv at komme i gang med at optimere egen praksis sammen med kolleger.

Prosaisk udtrykt kan anmeldelsen koges ned til: læs den her bog! Hvis du har din gang i undervisningssektoren er det sandsynligt, at du vil få brug for den ad flere omgange. Handal og Lauvås skriver glimrende, vedkommende, morsomt og med stor teoretisk og praktisk indsigt. Formmæssigt ligner de meget den tyske didaktiker Hilbert Meyer, som også udstråler en ægte kærlighed til praksisfeltet og en passion omkring at undervisning *kan* gøre en forskel, hvis man ønsker at problematisere og udvikle hensigtsmæssige strategier. Forlaget Klim har været dagsordensættende i

Danmark de seneste år indenfor udenlandsk, pædagogiske litteratur. Denne position både fastholdes og styrkes med denne udgivelse.

René B. Christiansen, lektor

Kvalitativ interaktionisme i tre dele

Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag, 2005, 304 sider, 300 kroner.

Bogen er opdelt i tre store afsnit med titlerne interview, observation og dokumenter. På den måde er der tale om en overskuelig måde, som letter læsningen betydeligt. Den består af 12 kapitler indenfor de tre områder. I det følgende trækkes blot et par af kapitlerne indenfor hver af de tre områder frem.

Helt centralt for forståelsen af bogens formål står den indledende artikel af de to redaktører: »Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv«, hvor de forskningsmæssige traditioner fra blandt andre Berger/Luckmann, Mead og Goffmann trækkes op. Forfatterne pointerer at det ikke er forskerens opgave at »afdække diverse livsverdener, men at undersøge den meningsproduktion, gennem hvilken den sociale verden bliver skabt » (side 16).

En fare ved metodebøger kan ofte være, at de ender med at blive for teoretiske. Det er dog givet væsentligt i en bog af denne karakter, at de benyttede begreber defineres og kontekstualiseres. Dette gøres på glimrende vis af Margaretha Järvinen i artiklen »Interview i en in-

teraktionistisk begrebsramme«, hvor specielt forholdet mellem interviewer og den interviewede – en af grundproblematikkerne i interaktionistisk forskning – sættes i perspektiv. Artiklen glimrer også ved gode praksiseksempler, der tjener som god understøttelse til de solide, teoretiske diskussioner.

I artiklen »Observationer i en interaktionistisk begrebsramme« er de to redaktører atter på banen. Artiklen diskuterer forskellene på en interaktionistisk forståelse overfor, hvad forfatterne kalder 'naturalistisk etnografi'. Begrebet udgøres af en flerhed af traditioner med rod i sociologi og antropologi. En naturalistisk etnografi er i bund og grund fænomenologisk og ønsker at afsløre verden 'som den virkelig er' via de studeredes perspektiver og syn, hvorimod det interaktionistiske perspektiv ønsker at problematisere sociale aktiviteter, hvori aktører skaber genkendelige mønstre« (side 98). Den sidste del af artiklen fremstiller en interaktionistisk analyse af to observationssæt fra forfatternes egen produktion.

Hanne Warmings artikel om 'Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig' problematiserer delta-gerobservation som metode i forhold til børn. Artiklen angriber på ganske praktisk vis forskerens egen rolle og de overvejelser, man nødvendigvis må gøre sig, når man optræder så tæt på det felt, man ønsker at studere. Artiklen er ikke en indføring i begrebet, men væsentlig i forhold til at pointere, hvilke overvejelser, der er nødvendige, når man arbejder med denne metode.

Det kunne ved genlæsning af mine linier tyde på, at jeg kunne have den holdning, at de to redaktører burde have skrevet hele bogen selv, idet de væsentlige bidrag bogen igennem leveres af de to. Og jo, det kunne man let fristes til at

hævde. De to redaktører skriver tydeligt og deres bidrag giver bogen sin røde tråd og legitimerer at den netop udkommer som bog og ikke fremstår som løsrevne artikler. En del af artiklerne skæmmes af at ville gennemgå teori i stedet for at bruge det og placerer således bogen i en mellemposition mellem indføring og brug. Sidstnævnte ville være at foretrække, da denne bog nok vil være for svær og for uaktuel for de fleste studerende, der ikke selv er i gang med undersøgelser af forskellig art. Det er således opfattelsen herfra at der er tale om en bog til forskere i feltet, hvorom man kan sige, at de givet ikke behøver at få tygget teori men snarere lade sig inspirere af kollegers brug af den?

René B. Christiansen, lektor

Konsekvenspædagogik

Jens Bay: *Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. 1. udgave. 2005. Borgens forlag. 224 sider kr. 299,00.

Jens Bay udgav allerede i 1982 bogen: »På vej mod konsekvenspædagogik«, som var et resultat af et pædagogisk udviklingsarbejde, der startede tilbage i 1974.

Ambitionen var at få skabt en pædagogisk praksis, hvor faglig, kulturel og social læring hang sammen ud fra den antagelse, at al social læring er en grundlæggende forudsætning for al anden læring.

Bogen her er en videreudvikling af denne tænkning og en yderligere dokumentation for, at udvikling af sociale væremåder er et spørgsmål om læring og

personlig erfaring. Forfatteren påpeger i forordet, at selv mennesker med den dårligste personlige og sociale udgangsposition kan tilegne sig en forståelse og et ansvar for egen tilværelse.

Konsekvenspædagogik er altså ikke en reaktion på en »laden-stå-til« pædagogik med krav og disciplinering i gammeldags forstand, men et bud på at styrke den enkeltes sociale kompetence og ansvarlighed.

Og hvordan gøres det så i praksis???

Primært ved at finde de sociale kompetencebegreber, eleverne kan se fornuften i at nå, besidde og beherske! Ved at være bevidst om egen social handlingskompetence bliver den pædagogiske virkelighed drejet over mod en forståelse af, at valget altid kan være anderledes Afvigelse er eksempelvis et valg af handlinger.

Den eksistentielle filosofi er det pædagogiske grundlag, men pædagogikken kan beskrives som en humanistisk pædagogik, der bygger på den holdning, at mennesket *ikke* er offer for sin sociale tilværelse, men ansvarlig for den og den måde, det forholder sig til sine vilkår på.

Det moderne menneskes eksistentielle vilkår sættes i centrum! Du vælger selv din handlemåde.

Forfatteren gør op med den pædagogiske tænkning, der gør pædagogik til anvendt psykologi og psykologien som determinerende videnskab.

Hvilke metoder bruger forfatteren så???

J. B. opererer med 7 teser, som giver retningslinier for praksis. Handlingskompetencen er den centrale og målet er selvdannelse!

Metoden er 3 – delt og starter med: *appel* – derefter *anmodning* og til sidst *påbud* – alt sammen på grundlag af en

personlig samtale, hvor individet/eleven påtager sig ansvar for sine handlinger.

Konsekvenspædagogik er ikke et spørgsmål om straf og formynderi, men indsigt, ansvar og myndiggørelse!

Social handlekompetence er nøglebegrebet, som nutidens børn og unge skal konfronteres med gennem respekt, anerkendelse, ansvar og ikke mindst grænser og holdninger.

Bogen henvender sig til fagpersoner, der ønsker at lægge vægt på det sociale element i pædagogisk praksis, men bør læses af alle, der arbejder med pædagogik!

Bogen er absolut læseværdig – omend jeg finder mange gentagelser – mange ord – om det eksistentielle filosofiske grundlag!

Vel vidende at det er fundamentet for den tænkning, der ligger til grund for bogen, mener jeg, at det med fordel kunne gøres mere stringent!

Men alt i alt et særdeles værdifuldt redskab til pædagogikken, som bør læses af alle, der beskæftiger sig med pædagogik!

Birgit Marott

Aut. psykolog

Lektor i pædagogiske fag

Skolepsykologi - Microsoft Internet Explorer

Filer Redger Vis Fortsæt Fuldskærm Hjælp

Tilbage Stop Søg Foretrukne

Adresse http://www.skolepsykologi.dk/index.asp

Google Search 0 bøger Check Autolink Options

Skolepsykologi.dk


Info Bestilling Forfattervejledning Dansk psykologisk Forlag Salg & leveringsbetingelser

Sag på:
Titel
Forfatter
Titel
Sagtekst


sag

Tidskriftet PPR
Rad serie
Bå serie
Andre udgivelser


PRIS



TEMA
Oplæser af samfundet
af T. H. Andersen



TOSPROGEDE ELEVER I
SPECIALUNDERVISNINGEN
af H. H. Andersen



PROBUD
af H. H. Andersen

FORLAGET INDSTYRER OG
UDGIVER

Udført

Start Indtælle - Microsoft ... Adobe InDesign CS 3... Dokument 1 - Micro... Skolepsykologi - Micro... DA 14:53