

Indhold



Louise Hjort Arentz: <i>Emotionelle reaktioner og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme</i>	95
Cecilia Rose: <i>Det tosprogede barns vej til autisme</i>	108
Niels Egelund, Ole Hansen, Simon Reusch og Bente Sloth: <i>PPR's opgave over for børn i 0-6 års alderen</i>	133
Lone Benn Thomsen: <i>Landau-Kleffner Syndrom. Erhvervet afasi hos børn</i>	139
Sigrid Tschöpfe-Scheffler: <i>Kan forældrekurser styrke forældrekompetencen?</i>	152
Nyt fra børnerådet:	
<i>Stress rammer også børn</i>	166
Debat:	
Bjarne Nielsen: <i>Konsultation og PPR</i>	170
Christen Sørensen: <i>Ikke normale faglige analyser</i>	175
Niels Egelund: <i>Modelbygning</i>	177
Abstracts	181
Ny litteratur:	
Carsten René Jørgensen: <i>Personlighedsforstyrrelser. Moderne relationel forståelse og behandling af borderline lidelser</i> (Lars Grønbæk)	183
Uzeyir Tireli: <i>Pædagogik og etnicitet</i> . (René B. Christiansen)	185
Kirsti Lauvås og Per Lauvås: <i>Tværfagligt samarbejde</i> (Bjørn Glæsel)	186
Ole Andkjær Olsen m.fl. red.: <i>Sigmund Freud 1856-2006. PSYKE & LOGOS</i> (Anders Leerskov)	188
Kjartan Skogly Kversøy: <i>Etik – en praktisk synsvinkel</i> (Bjørn Glæsel)	190
Susan Hart: <i>Betydningen af samhørighed – Om neuroaffektiv udviklingspsykologi</i> (Henning Strand)	191
Hilde Larsen Damsgaard: <i>Med åbne øjne</i> (Bjørn Glæsel)	193
John Aasted Halse: <i>Negativ social arv. Om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier</i> (Elise Nielsen)	194

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



Emotionelle reaktioner og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme

På baggrund af interviews med forældre til børn med autisme, redegør Louise Hjort Arentz for de væsentligste pointer, der fremkom af disse kvalitative interviews. Omdrejningspunktet for interviewundersøgelsen var at prøve at forstå, hvordan der er sammenhæng mellem personlige ressourcer, emotionelle reaktioner og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme. Forfatteren belyser interviewenes temaer med overskrifterne: »Hvad betyder det at få et barn med autisme?«, »Forandringer i familien« og »Kontakten til det offentlige system«. Forfatteren fremkommer desuden med forslag til, hvordan fagfolk – pædagoger, lærere, sagsbehandlere og PPR-psykologer – kan være med til at fremme forældrenes mestringsproces.

Af Louise Hjort Arentz, psykolog i PPR, Kbh.-Syd og privatpraktiserende

Undersøgelingsgruppen

I kvalitative undersøgelser stilles der ikke krav om repræsentativitet (Kruuse, 1999), men undersøgelsesgrupperne er som her ofte *få* og *unikke grupper med specialviden*. Forældrene, som deltog i undersøgelsen, tre mødre og to fædre blev bl.a. udvalgt ud fra et tilgængelighedskriterium. Det vil her sige, forældre, som jeg på forhånd havde kendskab til. Informanterne er forældre til drenge og piger med autisme, som er mellem 8 og 18 år. Børnene dækker hele det autistiske spektrum, som spænder fra børn på et tidligt udviklingsstrin

til børn, som i dag karakteriseres som højt fungerende. I én familie bor to børn med autisme. Med spredning i børnenes udviklingsniveau ønskede jeg at få belyst en evt. betydning i forældrenes oplevelser, idet barnets adfærd i nogle undersøgelser, nævnes som en væsentlig faktor for familiens trivsel (Nielsen, 1996).

I samtlige familier er der søskende til barnet/børnene med autisme, hvilket ligeledes har været et udvælgelseskriterium, idet søskendeproblematikken spiller en afgørende rolle i forældrenes oplevelser af belastning og bekymring.

I en familie er forældrene skilt, i de øvrige er familierne intakte og forældrene har været gift i mere end ti år. Da mange undersøgelser fremfører den intakte familie som væsentlig for den enkeltes mestringsevne (Beresford, 1994), har jeg valgt at inddrage en enlig mor i undersøgelsen, idet jeg ønskede at få belyst, hvorvidt skilsmissen syntes at have påvirket mestringsprocessen.

Forældrene er udvalgt som repræsentanter for godt mestrende forældre til børn med autisme. Ved denne definition har jeg lagt vægt på, at forældrene, som jeg har fulgt gennem flere år, har demonstreret, at de er i stand til at bevare livsglæde og personlig styrke til trods for belastende livsvilkår. Forældrene giver selv udtryk for oplevelsen af en høj grad af livskvalitet, samt et stort ønske om at leve en normaliseret tilværelse.

I udvælgelsen af undersøgelsesgruppen var mit mål, at jeg ved ny forskning vedrørende mestringsstrategier søgte oplysninger fra netop den godt mestrende forældregruppens årelange erfaringer, modsat f.eks. oplevelser og reaktioner hos forældre, som netop har fået diagnosticeret deres barn eller hos forældre for hvem det er gået dårligt.

At anvende et salutogenetisk (salus = helse, sundhed, genese = oprindelse) perspektiv fandt jeg opbyggeligt, idet omsætningsvær-

dien af denne type viden er høj og fremadrettet.

Sorgen ved at få et barn med autisme

Alle vordende forældre glæder sig til at få barnet og har store forventninger til, hvordan dette nye vidunder i familien ser ud og hvad det bliver for én. Der vil altid være en forskel mellem det forventede barn og det virkelige barn – har man forestillet sig at få en pige og får en dreng eller har man tidligere fået lyshårede og næste barn er rødhåret, opstår en forskel mellem forventning og virkelighed. Imidlertid justeres denne forventning let, fordi: »det jo ikke betyder noget!«. Når man derimod får et anderledes barn, som f.eks. et barn med autisme kan man tale om, at forventningsdiskrepansen bliver for stor. Man kan hævde, at forældre oplever et tab af drømmebarnet (Fyhr 1987, 2000), når de får et barn med en udviklingsforstyrrelse. Gurli Fyhr (1987) kalder den sorg, som forældre herved oplever for *den forbudte sorg*, idet det kan være vanskeligt for forældrene selv og for omgivelserne at forstå sorgen, da barnet lever. Forældre kan have svært ved at integrere det virkelige barn, hvis der ikke er taget afsked med drømmebarnet.

Der vil ofte ikke være tid og mulighed for at bearbejde tabet af drømmebarnet, idet det lille nye barn

kræver omsorg og tilknytning. Hvis barnets funktionsnedsættelse konstateres lidt efter lidt som det ofte er tilfældet med autisme, kan sorgreaktionen være mindre akut. Den snigende fornemmelse kan indebære, at nogle forældre benægter virkeligheden, idet tilpasningen til barnets forsinkede udvikling har stået på over lang tid. En lang periode med uvished kan besværliggøre sorgarbejdet og omgivelserne kan ligeledes bidrage til vanskeliggørelse af en sorgproces ved at forklejne forældres bekymring, hvilket har været kendetegnende for flere forældre i min undersøgelse. Forældrene er ofte blevet mødt med udsagn som: »Ah, det går nok – børn er jo så forskellige!« (Arentz, 2004, p.63).

Sorgprocessen er forskellig ved forskellige typer af tab og det at få et anderledes barn kan siges at tilhøre de uklare tab: Der er et barn, om end ikke det forventede (Davidsen-Nielsen & Leick, 2001). Sorg som er uklart defineret kan være langvarig og undertiden livslang. Nogle forældres sorgfølelse kan være ligeså stærk som, hvis barnet var dødt, men den endelige afsked kan ikke tages. Sorgen kan da karakteriseres som horisontal og uafsluttelig (Lindau, 1992).

For de fleste forældre til børn med autisme vil en sorgproces forløbe af sig selv, hvis forældrene får tid

og mulighed for i eget tempo at bearbejde sorgen. Den enkeltes personlige ressourcer i form af personlighed, motivation og handlingsstrategier er vigtige elementer i sorgprocessen, men også støttende og forstående omgivelser er en faciliterende faktor. Anne Jacobsen (1995) skildrer sorgen på en meget illustrativ måde: ».. sorgen er som en trekant i hjertet, der drejer rundt. Det gør forfærdeligt ondt indtil trekantens spidser er slidt af, og der tilbage blot er en kugle, som drejer – nu uden smerte« (Jacobsen, 1995, p. 55).

For flere af de forældre, som jeg interviewede, passer beskrivelsen af den evige kugle i hjertet godt. Som en far til en pige på 9 år med autisme siger: »Det går fint nu, men jeg ærgrer mig da en lille smule hver dag!«. (Arentz, 2004, p.30)

Skæbnefortællinger

Forældrene i undersøgelsen beskriver, hvordan de har oplevet følelsen af angst, utryghed, ensomhed og handlingslammelse ved ikke at have fået et normalt barn. Man kan tale om, at forældrene har følt sig eksistentielt ramt. Konfrontation med tilværelsens grundvilkår: meningsløshed og alenethed (Yalom, 1999) synes at karakterisere forældrene, hvor samtlige, trods viden om autisms ætologi, har søgt at finde en forklaring på, hvorfor

lige præcis de skulle få et barn med autisme. Forældrene, som alle er bevidste om deres manglende skyld i barnets handicap, har alligevel forsøgt at finde en forklaring. En mor, som har arbejdet længe i medicinalindustrien, har overvejet om det kunne have en indflydelse. En familie, som var på en lang flyrejse tidligt i moderens graviditet, gjorde sig tanker om dettes betydning. De forskellige skæbneforestillinger er alle eksempler på, at forældrene har brug for at prøve at forstå. Forældrene leder efter meningen med dette i tilværelsen. Men der er ingen »mening« med at få et barn med funktionsnedsættelse, hvilket er den sjælsrystelse, som de fleste forældre i undersøgelsen med tiden er kommet overens med.

Jeg finder det væsentligt at pointere, at forældre, som det efterhånden vides fra megen forskning, ikke har skylden for, at deres barn har autisme. Forældrene kan derimod være gode eller mindre gode til at imødekomme barnets særlige behov.

En mor, som selv nyder at være impulsiv, beskriver sine vanskeligheder med at forstå sit barn og være tvunget til at planlægge tilværelsen i detaljer, – at være på forkant med fremtidige situationer for at lette livet for barnet med autisme. En anden mor udtrykker, at der hele livet med et barn med autisme

er tale om en gensidig lærerproces, fordi almene opdragelsesmetoder ikke er umiddelbart anvendelige.

Jeg tror, at man som fagperson bedst støtter forældre til børn med autisme ved at prøve at rumme forældres til tider tilsyneladende urimelige reaktioner. Hvis man kan forsøge at forstå, at forældrene lever under ekstreme forhold med et barn med autisme og konstant bliver udsat for særlige udfordringer kan man være en hjælp. Jeg finder det væsentlig ikke at tolke forældrenes reaktioner som en ubearbejdet sorg eller manglende erkendelse, men derimod forstå, at forældrene bærer på en tidsubegrænset sorg, som er knyttet til nye tab for deres barn: Når barnet skal i specialbørnehave, ikke har mulighed for en normal skolegang, ingen konfirmationsforberedelse sammen med naboens søn, ingen almindelig uddannelse, etc.

Forandringer i familien

Det første år med et barn med autisme kan være forbundet med store psykiske og fysiske belastninger, som dels er knyttet til usikkerheden vedrørende barnets udvikling dels til en krævende omsorgsopgave, idet barnet er særlig sårbart. Bekymringer er knyttet til såvel barnets fremtid som generelle frustrationer over ikke at kunne afhjælpe barnets problemer.

Forældrene fortæller, hvordan de hurtigt udviklede en særlig sensitivitet i forhold til deres barn, som havde et anderledes og mere vedvarende behov for omsorg. Forældrene beretter, hvordan de tidligt forsøger at omsætte deres bekymring til handling. En far til en dreng på 8 år med autisme fortæller:

»Kim var under alle de tabeller og kurver, som var almindelige for et normalt barn. Vi måtte meget tidligt arbejde hårdt for at få det til at fungere. ..Men så gjaldt det om at prøve at få et glad og harmonisk barn. Vi brugte ekstremt meget tid i starten. Hele det første år var vi næsten kun hjemme. Vi skiftedes stort set til at gå rundt med ham, også om natten, når han var ked af det«. (Arentz, 2004, p. 67).

Forældrene oplever store forandringer i hele familiens livsmønstre, da barnets særlige behov stiller store krav til de øvrige familiemedlemmer. Forholdet mellem ægtefæller samt relationen til familiens øvrige børn bliver sat på en prøve, som fordrer fleksibilitet og personlig styrke af alle involverede parter. Som en far fortæller om storesøsteren til datteren med autisme:

»Man har det sådan, at man har bare haft dårligdomme nok, så Lone (storesøster red.) skal bare være perfekt og sådan. Det sidder så dybt forankret i én, at man har

levet med handicappet og så får Lone halsbetændelse, det har man altså svært ved at have overskud tilHun skal bare være der, der skal ikke være noget i vejen med hende....og det er jo ikke specielt godt!«. (Arentz, 2004, p. 25).

Generelt synes søskenderelationen samt forældrenes forhold til børnene uden funktionsnedsættelse at være omgærdet med stærke følelser, som kommer til udtryk, når forældrene interviewes herom. Forældrene er meget opmærksomme på reaktioner fra familiens andre børn. Reaktioner som kunne antyde, at de var negativt påvirket af at have en bror eller søster med udviklingsforstyrrelse. Forældrene ses at befinde sig i et dilemma, og det synes vanskeligt for dem at finde en balance for, hvad de kan forlange og forvente af søskendeforholdet. På den ene side ønsker forældrene en tæt relation mellem deres børn og for nogle vedkommende forventer de, at det normale barn tager over den dag forældrene ikke længere selv kan, mens de på den anden side ønsker forældrene ikke, at børnene uden autisme lider overlast.

Kommunikationen i familien

Kommunikationen i familien ses som en væsentlig faktor for familiens mestring, således at forældrenes håndtering af barnet med autisme, måden der tales om

barnets funktionsnedsættelse på og åbenhed overfor samt accept af negative følelser og reaktioner synes at mindske problemerne. Således fortæller en mor, hvordan der i familien, når barnet med autisme ikke er til stede afsættes tid og plads til højlydt at ærgre sig over, det at have en søskende med udviklingsforstyrrelse. Som det udtrykkes: »For så er det ikke altid så slemt, når det kommer til stykket!« (Arentz, 2004).

Ud over en åben kommunikation forsøger forældrene ligeledes at give familiens øvrige børn særlige privilegier, f.eks. i form af udflugter alene med far og mor eller med den ene af forældrene. Samtlige familier i undersøgelsen har desuden taget imod tilbud om aflastning i forhold til barnet med autisme. Dette forhold er imidlertid særlig vanskeligt for forældrene at acceptere, idet flere beskriver følelsen af uduelighed og følelsen af manglende forældreevne samt det vanskelige ved at afgive ansvaret for sit barn til andre. En far fortæller, at han først accepterede ideen, da han valgte at se det som et tilbud til barnet med autisme i stedet for en aflastning for familien.

Af andre strategier som forældrene nævner for at få familielivet og livet i al almindelighed til at hænge sammen er forældrenes fastholdelse af job, egne fritidsinteresser

og aktiviteter uden for familien samt bevarelse af netværksrelationer.

I det nære netværk synes især bedsteforældres støtte eller mangel på samme at være af stor betydning for den følelsesmæssige lindring eller i modsat fald belastning. Ved spørgsmål vedrørende forældrenes egen opvækst ses en tæt sammenhæng mellem en egen harmonisk opvækst med tilpas udfordringer og evnen til at håndtere vanskelige betingelser med familielivet med et barn med autisme.

Kontakten med det offentlige system

Barnets overgang fra vuggestue til børnehave, til skole, uddannelse mv. synes at være særligt krævende for såvel barn som forældre, hvilket i mange tilfælde hænger sammen med børnenes besvær med skift generelt, men også med det faktum, at den faglige kompetence uden for specialinstitutioner kan være af ringe kvalitet.

Mødet med offentlige instanser har overvejende været af negativ karakter, hvor forældrene fremhæver mangel på viden og empati fra fagfolk som årsag til en negativ og ydmygende oplevelse.

Forældrene beskriver, hvordan det at bede det offentlige om hjælp i sig selv er grænseoverskridende, hvorfor man som forælder har følt

sig særligt sårbar. Flere forældre fortæller, hvordan de har mødt ufølsomhed og uvenlighed samt oplevet, at de skulle finde ud af alt selv. Som en mor til to halvvoxne børn med autisme siger: »Ja, nu kan jeg snart Serviceloven uden ad efter 20 år i systemet, men det havde jeg jo ikke overskud til at sætte mig ind i dengang!« (Arentz, 2004, p. 78). Flere beskriver det som at løbe panden mod en mur og nogle angiver oplevelsen af at føle sig tingsliggjort og være det offentliges ejendom, når man f.eks. har haft 6 forskellige sagsbehandlere på 7 år.

Børnene med autisme blev diagnosticeret, da de var mellem 4-11 år, hvilket for manges vedkommende har betydet, at de har været placeret på daginstitutioner og i skoler, hvor der har været stor usikkerhed og uvidenhed om børnenes særlige adfærd. Flere forældre oplevede, at deres barn var »forsøgskanin« og »prøveklud« for alverdens pædagogiske projekter. Nogle forældre beretter om personale, som var direkte uvillige til at modtage barnet i institutionen. En far fortæller: »Jeg har set en pædagog af tvang tage en klapvogn og gå en tur med hende, det var ren og skær opbevaring, ingen havde lyst til at tage hende op... Det var vildt frustrerende!« (Arentz, 2004, p.80).

Mødet med pædagogisk personale i specialbørnehaver og på specialskoler er derimod overvejende positive oplevelser for forældrene. Forældrene i undersøgelsen føler, at det at møde kvalificeret personale, som har erfaringer med netop børn med autisme, var et afgørende vendepunkt såvel for forældrene som for børnene. Forældrene beskriver personalets kompetence som relateret til menneskelige såvel som faglige ressourcer. For børnene har introduktionen til de rette specialpædagogiske rammer ligeledes været afgørende for deres udvikling.

Kontakten til psykologer, som burde være eksperter i indføling og empati synes desværre i flere tilfælde i undersøgelsen at være kendetegnet ved det modsatte. Flere forældre beskriver, at der har været megen lidt kontakt til psykologer i løbet af barnets opvækst og at kontakten har været overvejende negativ for forældrene.

Forældrene savner generelt nogle, som interesserer sig for deres situation. Rådgivning vedrørende sorgreaktioner og krisebearbejdning nævnes af flere forældre som en mangelvare. En mor siger: »Jeg kan mærke, at jeg tænker, at man måske skulle have haft tilknyttet en psykolog, der på et tidligt tidspunkt kunne have stillet sådanne spørgsmål her (interviewspørgs-

målene red.), så man var kommet til at tænke over alt det her... .. også med hinanden ... (bevæget)« (Kvinde, som er blevet skilt red.) (Arentz, 2004, p.81).

Forældrene giver udtryk for, at de i forbindelse med en ideel tænkt rådgivning lægger vægt på:

- Tidlig og relevant rådgivning
- Massiv støtte i begyndelsen såvel praktisk som psykologisk
- Konkret program til at afhjælpe barnets vanskeligheder
- Inddragelse af hele familien i behandlingsøjemed
- Løbende samtaler med kompetente fagpersoner

Implikationer for arbejdet med rådgivning

Afslutningsvis vil jeg på baggrund af undersøgelsen fremføre nogle vigtige implikationer for rådgivningsarbejdet. En definition af begrebet rådgivning, kunne være at hjælpe mennesker til at få det bedre med sig selv, hvilket svarer til min definition af mestring, hvor problemet ikke er noget, som skal løses, men en faktor, som man skal komme overens med.

I det offentlige system kræves en bedre koordineret indsats således, at personskit begrensnes samt at fagspecifik viden og personlige informationer om familierne bevarer. Et bedre samarbejde mellem forskellige forvaltninger i takt med barnets udvikling synes påkrævet

og et mere overskueligt, fleksibelt og menneskeligt rådgivningsmiljø generelt vil være ønskeligt. Et miljø, som var mere offensivt, gav tydeligere og automatisk information, især i barnets første leveår. Det synes desuden urimeligt, at omfanget og kvaliteten af den hjælp familier får tilsyneladende er afhængig af, hvilken kommune familien bor i. En større ensretning på dette område ville derfor ligeledes være ønskeligt.

Meget rådgivningsarbejde bygger på en opfattelse af, at nogle ved bedre end andre. Behandlere og eksperter må give sig tid til at lade nye tanker slå rod og tid til at komme i dialog med de konkrete mennesker, som problemerne vedrører, – familien må opfattes som samarbejdspartner.

Fagfolk, som beskæftiger sig med børn med autisme og andre psykiske udviklingsforstyrrelser er ofte alt for optaget af barnets situation til også at forholde sig til familien, som barnet er en vigtig del af. Samtlige forældre i undersøgelsen fremhæver fraværet af tilbud om egentlig rådgivning eller blot samtaler, som rækker ud over konkret information og viden om barnets handicap. Da forældrene er de, som kender barnet bedst og er de centrale personer i forhold til omsorg og specialpædagogisk behandling samt juridisk, praktisk og moralsk er det nødvendigt, når man vil sikre optimale vilkår for

barnet, at også forældrene trives. Forældre, som ikke bliver respekteret af fagfolk, vil have vanskeligt ved at tage mod råd og vejledning herfra, hvilket således medfører forringede muligheder for barnet. Forældre til børn med udviklingsforstyrrelser, som henvender sig med en bekymring, har som regel gjort sig mange overvejelser, inden de søger hjælp. Det er derfor afgørende, at vi som fagpersoner, såvel pædagoger, lærere, psykologer eller sagsbehandlere, tager deres bekymring alvorligt og ikke beroliger dem på et fejlagtigt grundlag. Samtlige personer i min undersøgelse giver eksempler på, hvordan en ufølsom og uprofessionel bagatellisering af autismehandicappet, har påvirket forældrenes oplevelse af svigt og mistillid og har desuden forårsaget en forsinket og inadækvat indsats overfor deres børn med autisme.

Adskillige undersøgelser (Gjærum, 2000), viser vigtigheden af, at forældre får præcis og nuanceret viden om såvel handicappet som barnets udviklings muligheder. I denne forbindelse må man sikre sig, at man som behandler er tilstrækkelig velinformeret og har tænkt autisme handicappets livslange forløb igennem. Nogle forældre vil reagere med chok og ønsker ikke, trods bekymringen, at høre den smertefulde sandhed. Dette skal ikke nødvendigvis opfattes som benægtelse, men kan

afspejle kampen mellem håb og realisme.

Forældre kan undgå at modtage information om deres barns handicap, men det er væsentligt at den gives, for at forældrene får mulighed for at opfatte virkeligheden. Det er ikke informationen i sig selv, som gør at sorgen tager en ulykkelig vending, men snarere manglende information eller pres, som omgivelserne sommetider anvender for at få erkendelsen frem.

Forældres skuffelse og bebrejdelser senere i et behandlingsforløb, over ikke fra start at have fået reel besked, viser vigtigheden af at give så konkret og velkvalificeret viden videre, samtidig med, at man ikke udelukker håb for gode udviklingsmuligheder. Ved autisme, som er et livslangt handicap, må det imidlertid i et mestrings perspektiv være rådgiverens opgave at få fokus på barnets potentialer og egen mestring, hvilket giver forældrene nogle handlemuligheder af specialpædagogisk art.

Beresford (1994) laver en distinktion mellem emotionel og problem fokuseret mestring, hvor mange forældre til børn med psykiske udviklingsforstyrrelser i lange perioder vil svinge mellem ny erkendelse og praktiske tiltag, hvor problemorienterede handlinger for mange vil være første skridt videre og den emotionelle bearbejdelse vil komme på et senere tidspunkt. At familier med børn med handicap

fungerer på flere planer samtidigt, men med vekslende tyngdepunkt, er resultater som min undersøgelse og andre undersøgelser viser (Ingstad & Sommerschild, 1983).

Den professionelle rådgiver

Den professionelle rådgivers forholdemåde må være kendetegnet ved følgende:

- Vise respekt/ærbødighed overfor forældre og børn
- Vise ydmyghed, dvs. en realistisk opfattelse af egne begrænsninger
- Vise autensitet, dvs. ærlig åbenhed, uden forstillelse overfor hændelser
- Vise empati, dvs. forsøg på at forstå verden udfra den andens synspunkt
- Vise entusiasme, dvs. vilje til og glæde ved at hjælpe (Rogers, 1959, i Davis, 1995).

Disse holdninger bør være udgangspunktet for enhver rådgivning og bør kunne ses i hjælperens hele fremtræden. For at opnå resultater i hjælpeprocessen kan disse holdninger effektueres gennem forskellige grundlæggende færdigheder som: opmærksomhed, aktiv lytning, ansporing, empatisk reaktion og grundlæggende uddybning. Uddybningen drejer sig om en grundig afdækning af forældrenes problemforståelse, og bør ikke omgående være et forsøg på at finde løsninger. Det må

være forældrene, der leder uddybningen af problemfeltet og styrer rækkefølgen af vanskelige temaer. Hovedopgaven i rådgivningen må være at styrke forældrenes selv-værd, idet de således lettere finder egnede løsninger og forøger deres mestringspotentiale. At få afdækket forældrenes *modeller* eller *begrebssystemer* (Davis, 1995) er afgørende. Generelt kan man sige, at vi som rådgivere vil opnå de bedste resultater, hvis vi bliver mindre »sagsbehandlende« og i stedet sætter os selv i baggrunden og forsøger at *møde* de mennesker, som vi skal hjælpe med menneskelig interesse, fordomsfrihed og lydhørhed. Det er individuelle løsninger, der er behov for, hvorfor det ikke lader sig gøre at fremstille en generel model, hvilken hjælpeapparatet kan følge.

Interviewguide – (semistruktureret)

1) *Familiens aktuelle situation*

Vil du kort skitsere jeres aktuelle omstændigheder i familien? Hvor mange personer består familien af f.eks.?

2) *At få et barn med autisme*

- Hvilke forventninger havde du til at skulle være forælder?
- Hvornår blev du klar over, at dit barn ikke var et almindeligt barn? Hvordan så du det?
- Hvordan reagerede du på det?
- Hvilke reaktioner og tanker havde du i forbindelse med bar-

nets diagnose? Hvordan er det i dag?

- Hvordan var omgivelsernes reaktioner på, at dit barn har autisme? Og hvordan påvirkede det dig? Hvad gjorde/gør du?
- Hvilke tanker har du gjort dig om årsagen til dit barns handicap? hvordan påvirker det dig?
- Hvad lægger du mest vægt på, når du skal beskrive dit barn?
- Hvilke tanker gør du dig, når du sammenligner dit barn med andre børn med almindelig udvikling?

3) Ændringer i livsførelsen

- Hvilke virkninger har barnet haft på forholdet mellem du og din mand/kone?
- Hvad betyder det for dig?
- Hvilken indflydelse har barnet haft på forholdet mellem dig og dit andet barn ?
- Hvad betyder det for dig?
- Hvordan reagerer søster/bror på at have en bror/søster med autisme?
- Hvordan takler du det?
- Hvilke ændringer har det medført i forhold til familie og venner, at du har et barn med autisme? Hvad betyder det for dig?
- Hvad gør du i forhold til det primære og udvidede netværk?
- Har dit barns handicap påvirket din arbejdssituation? Hvad betyder det for dig?
- Hvordan prioriterer du dine fritidsaktiviteter?

4) Opdragelse og overgangsfaser i barnets liv

- Hvordan har du oplevet virkningen af almindelige opdragelsesmetoder i forhold til dit barn?
- Hvad har det betydet for relationen til dit barn?
- Har du og din mand/kone været enige i opdragelsen af jeres barn/børn? Hvad har det betydet?
- Hvad har været sværest at forstå i dit barns reaktionsmønster?
- Hvordan takler du det?
- Hvad har du gjort for at dit barn skal etablere kontakt til jævnaldrende / søskende?
- På hvilke områder har familien måttet organisere sig på særlige måder, pga. barnet med autisme?
- Hvem henvender barnet sig mest til? Hvordan har du opfattet det?
- Hvordan oplever du dig selv som forælder?
- Hvilke tanker har du gjort dig i forbindelse med barnets udviklingsmæssige milepæle, fra kravle til gang samt for skift fra børnehave til skole, osv.?
- Hvordan har du reageret i forhold til ny institutionsform?
- Hvilke tanker gør du dig om situationer, hvor dit barn skal klare noget selvstændigt?
- Hvilke overvejelser har du gjort dig om aflastningsfamilie /sted?

5) *Kontakten til det offentlige system*

- Hvordan har din kontakt med offentlige myndigheder været? (hospital, pædagoger, lærere, psykologer, sagsbehandlere mv.)
- Har du følt, at du er blevet forstået?
- Har du kunnet bruge den støtte, som det offentlige system tilbyder?
- Hvad har du gjort for at få hjælp?
- Hvad har været karakteristisk i mødet med det offentlige?
- Hvad har været det mest belastende i samarbejdet med det offentlige system?
- Hvad har været den mest positive oplevelse?
- Hvad kunne du ønske dig af en rådgivning? Tidligere og fremover?

6) *Egen opvækst*

- Hvordan vil du karakterisere din egen opvækst, barndom/ ungdom?
- Hvordan har der været mulighed for tilknytning til forældre eller andre?
- Hvordan har der i din familie været forståelse for dine behov under din opvækst?
- Hvordan er angstprægede eller konfliktfyldte situationer blevet forsøgt løst?
- Hvilke normer og værdier har været fremherskende?

- Hvordan har du forholdt dig til disse?
- Hvad har været karakteristisk for dig i dit skole/uddannelsesforløb?
- Er der særlige begivenheder, som har betydet noget for dig i din opvækst? Tab?

7) *Aktuelle livsomstændigheder*

- Hvordan har dit arbejdsliv formet sig? Hvad betyder det for dig?
- Hvad er kendetegnende for dit ægteskab? Før og efter at I fik barn?
- Hvad betyder ægteskab/skilsmissen for dig?
- Hvad betyder det i relation til barnet?
- Hvordan vil du karakterisere din relation til egne forældre, – kan du bruge dem som støtte?
- Hvilke følelsesmæssige reaktioner har bedsteforældres forhold til dit barn udløst?
- Hvordan vil du karakterisere dit netværk, familie og venner?
- Hvad betyder det for dig?
- Hvilke træk er karakteristiske for dig som person?
- Hvordan tror du andre ville beskrive dig?
- Hvilke strategier anvender du generelt for at klare vanskelige situationer?

8) *Fremtiden*

- Hvordan tænker du din forælderrolle i fremtiden?

- Hvilke forventninger har du til dit barn med autismes fremtid?
- Hvordan påvirker det dig?
- Hvilke foranstaltninger har du iværksat i forhold til dit barns fremtid?
- Hvilke tanker gør du dig om dit barns liv i forhold til bolig forhold, arbejde, familie?
- Hvordan vil du klare de udfordringer til fremtiden, som der er?
- Hvordan ser du på din egen fremtid?

9) Nye aspekter ved tilværelsen

- Hvilken betydning har det haft for dig som person at få et barn med autisme?
- Hvilke positive følger har det medført?
- Hvordan har du udviklet dig i forhold til at takle tilværelsen?

Andet: Er der områder, som du synes er væsentlige, som vi ikke er kommet ind på?

Litteratur

Arentz, Louise Hjort (2004): *At være 1½% mere på i livet* – en empirisk undersøgelse af emotionelle reaktionsmønstre og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme. Specialeopgave ved kandidatuddannelsen ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Beresford, A.B. (1994): *Resources and Strategies: How Parents Cope with Care of a Disabled Child*. J. Child Psychol. Psychiat. Bind 35, nr.1, p. 171-209.

Davis, Hilton (1995): *Rådgivning til foreldre med kroniske syke og funksjonshemmede barn*. Oslo. Ad Notam. Gyldendal.

Davidson-Nielsen & Leick (2001): *Den nødvendige smerte*. Kbh. Gyldendal.

Fyhr, Gurli (1987): *Den forbudtesorg*. Kbh. Komiteen for Sundhedsoplysning.

Fyhr, Gurli (2000): *Sorgens rum*. Kbh. Gyldendal Uddannelse. Nordisk Forlag.

Gjærum, Bente (2000): *Mestring som mulighed i mødet med børn, unge og forældre*. Kbh. Gyldendal Nordisk Forlag.

Ingstad, B. & Sommerschild, H. (1983): *Familien med det funskjonshemmede barnet*. Oslo. Statens Institut for folkehelse.

Jacobsen, Anne (1995): *Alting har sin tid*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.

Kruuse, Emil (1999): *Kvalitative forskningsmetoder*. Slangerup. Dansk Psykologisk Forlag.

Lindau, Hanne (1992): *Mestringsprocessen – at være i familie med et handicappet barn*. Specialpædagogik 1/92, 2-12.

Nielsen, Jørn (1996): *Livet i familier med børn med Aspergers syndrom*. Kbh. Dansk Psykologisk Forlag.

Yalom, Irvin (1999): *Eksistentiel psykoterapi*. Kbh. Reitzels Forlag.

*

Dele af artiklen er tidligere bragt i Autismebladet 2005, nr. 3.

Det tosprogede barns vej til autisme



Af Cecilia Rose

Indledning

Artiklen her er baseret på min afslutningsopgave på den pædagogiske diplomuddannelse i psykologi (PD i psykologi) på Danmarks Pædagogiske Universitet i 2005. Motivationen for at tage den eksamen udsprang af et behov for bedre at begribe de tendenser i støtteambejdet, som jeg iagttog gennem mit 15 års arbejde som støttepædagog på Indre Nørrebro.

Disse erfaringer kan kort beskrives som:

- De fleste støttetimer bevilges i dag til børn, som tilhører etniske minoriteter, mens de tidligere blev tildelt majoritetsbefolkningens børn.
- En stigende behov for en psykologisk og psykiatrisk vurdering af barnet for at yde »ekstra pædagogisk støtte«.

På den baggrund vil jeg forsøge at besvare følgende spørgsmål:

1. Hvordan kan det være, at mange af de tosprogede børn, som starter i daginstitutioner, udvikler en vanskelig adfærd i stedet for

at udfolde deres ressourcer, som formålet vel må være?

2. Hvordan kan et lærings teoretisk perspektiv være med til at ændre støtteambejdet?
3. Hvilken livsform vil vi fremhæve i støtteambejdet?

Det tosprogede barns baggrund

Den etniske minoritetsfamilie er som bekendt en ny samfundsgruppe, som et resultat af globaliseringen, hvor økonomiske og magtpolitiske forandringer et sted i verden får konsekvenser et andet sted.

Det tosprogede barns familie er en marginaliseret gruppe. Etniske minoriteter er ofte marginaliseret i forhold til arbejdsmarkedet og på en række andre områder som indkomst, bolig og uddannelse.

Indkomst og boligforhold

Familiens anstrengte økonomi er årsag til den boligmæssige marginalisering – de bor i små boliger. Undersøgelser viser, at der bor i gennemsnit 1,5 person pr værelse i

minoritetsfamilier, hvor landsgennemsnittet hos danske familier er 1 person per værelse. Langt de fleste minoritetsbørn bor meget tæt sammen, det gælder for 80% mod 25% hos danske børn. På Nørrebro bor der stadig familier med to voksne og tre børn – uden bad.

Arbejde og uddannelse

Arbejdsløsheden fra 70'erne til slutningen af 90'erne er mere end dobbelt så høj som arbejdsstyrken generelt. Arbejdende indvandrere er oftest ansat indenfor et etnisk segregeret arbejdsmarked, som fx selvstændige familiedrevne kiosker og butikker.

Minoritetsmødre er hyppigere hjemmearbejdende husmødre end danske mødre. Konsekvensen for børnene er, at de vokser op i familier, hvor ingen af forældrene har direkte tilknytning til det danske samfund.

De har en svagere uddannelsesbaggrund. Mindst 45% af indvandrerne fra tredje verdens lande skønnes ikke at have nogen uddannelse ud over grundskole, mens det gælder en tredje del af danskerne.

Det tosprogede barns socialiseringsprocesser

Selv om de fleste tosprogede børn i dag er i det offentlige omsorgssystem, kunne man godt forvente,

at dette vil støtte deres udviklingsmuligheder. Men mange udvikler en adfærd som er vanskelig for pædagogerne, og de får brug for ekstra pædagogisk støtte.

Jeg vil her benytte begrebet »dobbelt-socialisering«, der stammer fra en nordisk undersøgelse om betydningen af det offentlige omsorgssystem for børns familieliv, for at få et billede af de vanskeligheder, disse børn kæmper med.

Det tosprogede barn tilbringer ligesom de fleste børn her i landet en del af deres hverdag i en daginstitution, hvilket har betydning for barnets socialiseringsprocesser. Barnet pendler mellem hjem og daginstitutionen, og der sker en slags »dobbelt-socialisering«. I hjemmet er barnet unikt og en uerstattelig person. Men i børnehaven er barnet én blandt mange andre jævnaldrende. Her er hvert barn udskiftelig.

Det særlige ved et tosproget barns »dobbelt-socialisering« er, at disse to former for omsorg er forankret i to specifikt forskellige kulturelle livsformer. I børnehaven møder de et norm- og værdisæt, der er fundamentalt forskellige og måske uforeneligt med de hjemlige normer i børnenes eget miljø. Disse modsætningsfyldte krav og uforenelige forventninger kan gøre det vanskeligt for barnet at skabe sammenhæng i sin egen livskontekst.

Derhjemme oplever det tosprogede barn en stærk tilknytning til specifikke etniske traditioner og normer, som forældrene opdrager dem i. De muslimske børn fejrer ikke fødselsdag eller jul, men får gaver til Ramadanens afslutningsfest, kaldet 'Id fest'. Når forældrene faster under Ramadanen, bager deres danske børnehavekammerater julekager og konfetti. Tosprogede børn må ikke spise svinekød, og tosprogede drenge omskæres. De ser deres mødre og søskende gå anderledes klædt end resten af befolkningen. I dagligdagen taler de meget om det i børnehaven, men her forstår de danske børn ikke, hvad de fortæller. Alt dette skyldes blandt andet, at de ikke besøger hinanden.

Nutidens tosprogede børn markerer sig stadig ved deres stærke familietilknytning. De er tredje generation efter bedsteforældrene, som kom i slutningen af 1960'erne. F.eks. kræver de vigtige beslutninger, i forbindelse med en psykiatrisk vurdering, også bedsteforældrenes accept.

Flere etniske familier sender nu deres børn tidligere i daginstitutioner for at lære dansk og klare sig godt i skolen senere og få en uddannelse. Men samme tankegang er svær at acceptere for dem, når barnet vurderes i forhold til gængse mål, f.eks. psykisk udvik-

ling, og dermed ender med at få en tidlig psykiatrisk diagnose.

Det betyder for minoritetens børn at deres opvækst i højere grad er karakteriseret ved marginalisering, udstødelse og stigmatiserede livsvilkår, end ved konstruktive frigørende processer som præger opdragelsen i dag. Barnet repræsenterer familiens forestillinger om integration og en bedre fremtid, men det får svært ved at blive aktør i sit eget liv.

Børnehaven – hvorfor bliver disse børn afvigere?

Det tosprogede barn har erobret børnehavens arena i flere bydele i Københavns Kommune. Fra kommunens side har meningen været at fremme en tidligere integration af disse børn, men det er langt fra problemfrit.

Disse børn kan være vanskelige, og pædagogerne har svært ved at rumme dem i deres daglige praksis. Som støttepædagog har jeg mest arbejdet med disse børn, og hver gang der skal ydes pædagogisk ekstra støtte skal disse børn udredes på en psykologisk eller psykiatrisk måde. Jeg må indrømme, at jeg ofte har været i tvivl, om pædagogerne nu også har undersøgt barnets trivsel i børnehaven. Det er det, dette afsnit drejer sig om.

En socialkonstruktivistisk tilgang kan være en øjenåbner til at få hold på den mangfoldighed af kulturel virkelighed, som mødes i børnehaven. Det er ikke min mening at bruge en social konstruktivistisk tankegang for at dømmе det der sker, men derimod at finde de huller og tavsheder, der er indbygget i vores støttepraksis på Nørrebro. En dekonstruktion og revision af nuværende støttepraksis på Nørrebro vil kunne tilføre nye indsigter og ny handlingsforløb. På den kulturelle side har vi en virkelighed, som består af en majoritetsbefolknings opdragelsesnormer overfor minoriteternes normer. Og i støttearbejde mødes de faglige grupper med hver deres faglige tradition.

Mit fokus i det følgende er spørgsmålet om støttearbejdets udvikling. Hvordan er vi kommet dertil, at tosprogede børn skal udredes psykologisk og psykiatrisk allerede som treårige for at få særlig støtte? Jeg vil se på den aktuelle offentlige opdragelsesfunktion, indholdet i børnehavens pædagogik. Det gør jeg for at undersøge de pædagogiske og sociale forhold, som jeg mener, hindrer barnet i at drage nytte af de pædagogiske tilbud.

Den offentlige opdragelse og det tosprogede barn

Den offentlige opdragelse har to vigtige opgaver, ifølge J. Bruner. På makroniveau består opdragelsesfunktionen i at formidle kulturens værdier, rettigheder, pligter, muligheder og magt. På mikroniveau har opdragelsen fokus på de relationer, der opstår mellem voksne og børn, hvor virkeligheder og betydninger konstrueres. Disse to funktioner spiller en væsentlig rolle i barnets bevidsthed. De er med til at konstituere barnets identitet og udviklingen af dets selvværd.

Det følgende vil fokusere på samfundsmæssige mekanismer, der rent faktisk sniger sig ind i børnehaven, uden at vi er os det bevidst som pædagoger, og dermed giver tosprogede børn meget divergerende erfaringsmuligheder.

Børnehaven – et differentieret fællesskab

Eva Gulløvs antropologiske undersøgelse (1999) af børns leg er et godt eksempel på, hvordan disse sociale mekanismer gør sig gældende, når børn forhandler og kæmper for at opnå en central position i det sociale rum. Den angiver også, hvordan legen virker som et refererende element til verden udenfor børnehaven, og dermed er med til at placere barnet i det sociale fællesskab.

Gulløv skelner indenfor børnehavens sociale fællesskab mellem to positioner – centrum og periferien. Dette fællesskab eller *barnefeltet* karakteriseres af sin egen logik og værdisætning. I dette felt forekommer der konstante og varierede forhandlinger, hvor børn skaber og overtager betydninger. Gennem disse forhandlinger danner børnene sig en forståelse af omverdenen og af dem selv, samtidig med at de udvikler en fornemmelse for værdier og sociale spil.

Men trods det at de sociale positioner forhandles hele tiden, og at børn udvikler en forståelse for centrum og periferi, har ikke alle børns indflydelse på interaktionen, og deres indflydelse anerkendes ikke altid af de øvrige deltagere.

Dette sker, fordi det sociale spil i barnefeltet ikke er upåvirket af allerede etablerede former for viden, der igen er knyttet til eksterne samfundsmæssige magtforhold. Differentiering i fællesskaber forekommer gennem subtile sociale mekanismer, kendt som begreberne »symbolsk kapital og habitus.«

Symbolsk kapital relaterer til en viden, der har en central position i et felt, anerkendt som legitim viden. Et eksempel er den legitimation og gennemslagskraft, som udviklingsteorier har på vores måde at vurdere børns kompeten-

cer. Børnenes vurderes i forhold til deres udviklingsmæssige progression, og de livsbaneprofiler som socialisationsteorierne har tegnet.. De bruges som legitime parametre til at vurdere børns socialiseringsprocesser, på trods af kritikken fra børneforskningen. Denne påpeger i dag, at udvikling er ikke ens for alle, men at det enkelte barn er unik aktør lige fra fødsel.

At vurdere tosprogede børn efter disse parametre giver ofte et forværet billede af barnet. Et eksempel her kan være betydningen af øjentakt mellem børn og voksne. Mange tosprogede børn er opdraget til ikke at kigge de voksne i øjnene, hvilket er en form for respekt. I adskillige testsituationer har jeg oplevet, at denne attitude er blevet vurderet som værende negativ.

Ligesådan kan andre ting vurderes som negative – for eksempel børns passivitet, hos drengene, der f.eks ikke er opdraget til at være selvhjulpne. Med hensyn til pigerne er det tydeligt at de ikke har fået lov til at lege med sand, vand, farver og almindeligt eksperimenterende sanseløse.

Habitus-begrebet refererer til barnets symbolske univers, der er afhængig af den position familien har skabt sig i samfundet og relation til kulturen, kort sagt – i samfundslivet. Børns »habitus« er ikke et

fast og færdigudviklet fænomen. Barnefeltet er med til at udforme barnets »habitus« i og med, at voksne og børn anerkender eller modsiger barnets handlinger.

Afhængige af dynamikken, der opstår i spændingen mellem habitus og de forventninger og reaktioner børn møder i den konkrete situation, vil barnet være mere eller mindre disponeret til at styre betydningsdannelsen i sin egen proces.

Det tosprogede barns univers er præget af en social marginalisering, men har også en del positive karakteristika, som styrke barnet, men som ikke altid værdsættes af pædagogerne. Ofte er der store modsætninger mellem det familien anser for en kompetence og det børnehaven forventer. Store søskende hjælper de små, de ofte henter dem i børnehaven. Bedsteforældrene, passer syge børn. Mange tosprogede børn får lov til at gå ude alene – på offentlige legepladser f.ex, hvilket giver dem en god orientering i kvarteret. Men den selvstændighed kan også bevirke, at de har svært at forstå de anderledes regler på tur med børnehaven.

Det er ikke underligt, at hvis kommunikationen mellem børnehaven og børns hjemme ikke er god, bliver barnet meget forvirret.

Hvis det tosprogede barns »habitus« ikke anerkendes i børnehaven, bliver børnehaven et differentieret fællesskab, hvor børn ikke får identiske erfaringer, selvom de er underlagt de samme strukturelle betingelser. Dette er en vigtig pointe, fordi barnets forskellige positioner i barnefeltet giver det forskellige præmisser for betydningsdannelse, hvilket i høj grad påvirker barnets læringsprocesser.

Det differentierede fællesskab forstærkes endvidere af de kognitive processer hos børn. Her tænker jeg på de indre psykiske processer hos børn af kognitiv karakter, betegnet som »scripts«. Det handler næste afsnit om.

Børns sociale positioner og »scripts«

Den viden barnet har fra omverden, er forbundet med dets sociale og kulturspecifikke baggrund. Den kommer frem i dets forhandlinger i form af »scripts«. Script er et begreb hentet fra kognitionsforskningen og udtrykker mentale repræsentationer af begivenheder. Begrebet refererer til »situationer præget af genkendelige og forudsigelige forløb, som barnet justerer sine handlinger i forhold til«. Det kan betragtes som barnets »pejlemærker i den sociale praksis«.

Scripts er en del af et kulturelt værdigrundlag i et samfund, og er i børnehavens dagligdag nøje forbundet med de voksnes autoritet. Et »script« forbinde vidensformer og autoritetsforhold, og påvirker børnene i alle mulige sociale sammenhænge – ikke kun i legen.

Fra et barneperspektiv ser det ud til, at børn kan forhandle deres position i det sociale fællesskab konstant. Sådan er det dog ikke for alle børn, nogle har brug for støtte til det.

Det tosprogede barn har en vanskelig »bagage« med sig i børnehaven, og denne vil betinge barnets forhandlinger i børnehaven. Barnets kulturspecifikke og socioøkonomiske baggrund har direkte indflydelse for dets deltagelse i børnehavens fælles »betydningsproduktion«, der udtrykker sig i legen. Det tosprogede barn bruger »scripts« i legen, som referer dels til familiens kulturspecifikke baggrund og dels til familiens marginaliserede position i majoritets-samfundet. Det tosprogede barn leger ikke med Lego eller andet pædagogisk legetøj hjemme, og kan dermed heller ikke genkende danske børns »scripts« og griber derfor ofte til fysiske og voldsomme lege med andre tosprogede børn. Dette bekræfter Gulløvs teser om, at børns »scripts« er ulige distribueret i børnehavens sociale fællesskab, og at børn ikke gør ens

erfaringer, selv om de er underlagt de samme vilkår.

Et eksempel på det kulturspecifikke er for eksempel børns »hundeleg« – at være hund. For et dansk barn er en hund et dyr, man er sød ved, et dyr man kan lege og gå tur med – et elsket dyr. Men det tosprogede barn har derimod ingen erfaring med at have en hund hjemme. Barnets erfaring ligger i den angst det oplever, når det bliver truet af forældrene med at hunden kommer og spiser det, hvis barnet ikke opfører sig ordentligt. Her har vi et script, som repræsenterer to forskellige begivenheder. Børn kan lege med hver sin version, men ud fra et læringsperspektiv vil en afklaring af problematikken støtte børns betydningsdannelse. Hvis en kulturdimension inddrages i barnefeltet, vil begge børn få en viden om, at hunde er både søde og farlige, afhængig af udfra hvilken kulturposition der tales fra.

Derfor kan det have sin ret til at fremhæve betydningen af at kende og inddrage det tosprogede barns kulturspecifikke fortælling i børnehavens pædagogiske praksis.

Den narrative fortælling

Menneskenes måde at organisere deres betydningsproduktion og viden, inddeler Bruner i to dele.

Den ene er den logiske videnskabelig tankegang, der bruges til at tage sig af fysiske »ting«, og den anden er den narrative tænkning, der tager sig af mennesker og deres forhold.

Når selvet har konstitueret sig, og barnet har erhvervet sig sin egen betydningsproduktion, er den »narrative fortælling« i barnets opdragelse en vigtig faktor for barnets konstruktion af identitet. For det er gennem den fortælling, at vi lever det resten af vores liv, det vil sige konstruerer vores identitet og lærer vores medmennesker at kende. Det er gennem den narrative fortælling, at vi »finder en plads i kulturen«, skriver Bruner i sin tese om fortællingen.

Denne tankegang stiller børnehaven på en ekstra opgave, når den skal begunstige tosprogede børns »fortælling«. Den narrative færdighed kommer ikke af sig selv, hævder Bruner. Og endnu mindre, når barnets egen fortælling er forankret i to forskellige kulturer – familiens særegne livsform og børnehavens majoritetskultur. Børnehaven har ansvaret medvirke til barnets udvikling af en passende historie om sig selv, hvor barnet får plads til at integrere sine særegne kulturelle erfaringer side om side med dem, det tilegner sig i børnehaven.

Bruner hævder også, at indenfor den aktuelle psykoanalytiske tradition er det anerkendt, at individets personlighed indebærer en

»fortælling«, og at »neuroser er afspjlinger af en enten utilstrækkelig, ufuldstændig, eller upassende historie om personen selv«.

Børnehavens valg af pædagogik

Når den offentlige opdragelse er et produkt af en majoritetsbefolkningens fortælling, bør vi være ekstra opmærksomme på pædagogikkens anvendelighed for det tosprogede barn, særlig fordi symbolsystemernes gensidige tilgængelighed mellem børn og voksne har indflydelse på barnets bevidsthedsprocesser. Den pædagogik vi vælger er ikke en neutral størrelse, for den har indflydelse på barnets ageren i omverdenen.

Bruner fremhæver, at indenfor den kognitive tradition kan der skelnes mellem to opfattelser af, hvordan menneskets bevidsthed fungerer. Enten fungerer hjernen som en computer, eller den lægger rum til skabelsen af bevidsthed ved inddragelsen af menneskelig kultur. Hensigten med at skelne mellem bevidsthedens to former for beskaffenhed er, at få indblik i hvilken opdragelsesform vi vælger, og hvilke konsekvenser det har for barnet, at vi anvender den ene eller den anden form.

Hvis man opfatter hjernen som en computer, vil opdragelsen være

præget af behovet for en pædagogik, der indeholder informationer og operationer, specificeret på forhånd og fri for flertydighed, akkurat som man arbejder med databehandling.

Resultatet af det valg vil måske give dresserede børn, eller også psykisk afvigende børn, som kræver en speciel pædagogik.

Men hvis bevidsthed opfattes som et psykisk fænomen, der er forankret og realiseret gennem kultur, så er der brug for en opdragelse og mentale processer, der er fortolkende og situationsfølsomme og kan rumme flertydighed. Denne sidste bevidsthedsform må anses for at være rigere på information end den første.

I og med at barnet deltager gennem handling, og dermed begynder sin egen »betydningsproduktion«, vil det også begynde at vurdere sine egne og andres handlinger i forhold til det der forlanges, fx i børnehaven. Når barnets præstationer bliver godt modtaget af voksne og børn, oplever barnet tilfredsstillelse og selvværdet styrkes.

Det er for mig at se denne bevidsthedsform, som nutidsmennesket har brug for. En bevidsthedsform, der støtter mennesket i at være kritisk i et forandrings-samfund, hvor gamle eller etniske normer ikke længere gælder, og hvor mennesket er frit stillet til at være »aktør i sit eget liv«.

Karakteristik af støttearbejdet

Det er min erfaring, at mange pædagoger mener, at bevidstheden dannes ved inddragelsen af menneskelig kultur. Men det er ikke sikkert, at det virkelig sker, når pædagogen arbejder med tosprogede børn.

Når jeg anskuer vores støttearbejde udfra Bruners ideer om bevidsthedens beskaffenhed, vil jeg hævde, at vi i de fleste tilfælde arbejder ud fra forståelsen af hjernen som computer. Antagelse er en provokation på pædagogens menneskesyn, nemlig at det tosprogede barn er »aktør i sit eget liv og skaber sit egen fortælling«, men det kan som sagt ikke helt afvises.

Den offentlige opdragelse har med tiden udviklet sig til en pædagogik, som kan bruges til danske børn – majoriteten nu med udearbejdende mødre. Men pædagogerne kender al for lidt til det, der rører sig omkring det tosprogede barn, når minoritetsfamilien – med de hjemmegående mødre – er i fokus. Samtidig er den offentlige opdragelse også en ukendt ting for etniske minoriteterne.

Læring og refleksion i det pædagogiske arbejde

Nutidens samfund kræver ikke kun skærpede arbejdskvalifikationer, der stilles også personlige krav til individet. Hvis vi her anvender Ziehes »kulturelle frisættelsesbe-

greb«, betyder det at pædagogen – udover at vælge og skabe sit liv – også er nødt til at forholde sig til andre etniske traditioner og nye normative forståelser.

Derfor tager det følgende, afsæt i en lærings teoretisk ramme, og mere præcist i begreberne refleksion og metalæring. Fordi kun gennem disse mentale processer kan pædagogen og andre fagpersoner overskride støtteamarbejds nuværende grundlæggende præmisser. Læring har med menneskelig forandring at gøre og dermed knyttet til vores personlighed og identitet. Men læring har også en samfundsmæssig social dimension og er dermed tæt knyttet til arbejdslivet og dets udvikling mod nye bevidsthedsformer.

Derfor handler det næste om støttepædagogens personlighedsudvikling og om andre strukturer for støtteamarbejde.

Støttepædagogen

Når det gælder støtteamarbejdet har støttepædagogen udviklet en praksis med bestemte handlingsmåder. Hver gang et barn falder uden for det sociale fællesskabet i børnehaven, består nutidens praksis i at uddelegere disse børn til støtteforanstaltninger som Børneklubben, PPR, eller børnepsykiatriske afdelinger. I den forbindelse udformes adskillige psykologiske og psyki-

triske udredninger, hvor resultatet er barnets overflytning til Handicapcentrene.

Men hvordan kan det være at støttepædagogen ikke sætter spørgsmålstegn på den praksis og læner sig alene til en psykiatrisk viden i stedet for at udvikle nysgerrighed og søge nye muligheder ved selv at handle?

Hverdagsbevidsthed og de tosprogede børns skjulte ressourcer

Teorien om hverdagsbevidsthed er udviklet af den tyske socialpsykolog Thomas Leithäuser. Meningen med at vælge netop denne teori er, at undersøge personligheds-mæssige forhold, der forhindrer en overskridende læring hos den voksne.

For at få sammenhæng i tilværelsen i et samfund under konstant forandring, danner vi et systematiseret psykisk forsvar for at beskytte vores indre psykiske organisation – 'selvet'. Denne forsvarsstruktur betegner Leithäuser som 'hverdagsbevidsthed'. Fordelen ved en sådan forsvarsstruktur er, at den beskytter os imod de alt for mange impulser, der kan forstyrre vores oplevelse af sammenhæng i vores komplekse tilværelse.

På Nørrebro findes institutioner, hvor 90% af de indskrevne børn tilhører minoritetsfamilier. Jeg oplever her hverdagens kaos og pædagoger, der ikke engang ved

om børn kommer fra – Tyrkiet, Marokko eller Asien, eller om de taler urdu eller arabisk. Uvidende om familiens sociale eller kulturelle baggrund, lyder det i pædagogens hverdagsprog »de kan bare gøre som danske familier – lære at komme til tiden, og så kan de lade være med at få så mange børn«.

Andre faktorer med sammenhængende effekt i hverdagen er tidsstrukturer og kommunikation. Fx fravælger minoritetsfamilier netop udflytterbørnehaverne, fordi bussen kører på et præcis tidspunkt om morgen. En stor del af vores kommunikation med forældrene foregår nu til dags gennem skriftlige beskeder, som fx » husk ekstra tøj«, eller pjecer som »Børnehavens værdigrundlag«. Mange hjemmegående minoritetsmødre har svært ved de skriftlige beskeder, så mundtlig kommunikation er vigtig her. Det er ikke underligt, at vores budskab ikke når de tosprogede børns familier, men det mest underlige eller beklagelige er, at pædagogen ikke tænker på det.

Ulempen ved hverdagsbevidstheden er, at den kan fastholde livs-udfoldelsen i kedelige rutiner og fordomme. Det har jeg meget ofte oplevet i mit arbejde med tosprogede børn. Årsagen er, at vi har børnene i børnehavens hverdag, men vi kender intet til deres familiers livsform. Det vi ved om fa-

milierne, er den smule, vi hører i det daglige, eller det som kommunikationsmedierne formidler til os. Ofte er den formidling farvet af samfundsmæssige overordnede magtforhold, som i hverdagsproget udtrykker sig i fraser som »de vil ikke arbejde, de udnytter det offentlige system, de arbejder uden at betale skat, eller de er småkriminelle«, også selv om indvandrerne kun udgør en lille procentdel af det danske samfund.

Det kræver tid og overskud at sætte sig ind i problematikken om, hvordan børnehaven bedre kan medvirke til at positivt støtte tosprogede børns kompetenceudvikling. I hverdagen har også vi pædagoger travlt med vores arbejde og familieliv. Vi har ikke tid til flere forældremøder eller orientering.

Hverdagsbevidsthed beskytter pædagogen mod at blive overvældet, men samtidig blokerer den for en overskridende læring, som kunne være med til at ændre arbejdsbetingelserne og bryde den daglige frustration. Leithäuser hævder udfra en læringssynsvinkel, at hverdagsbevidstheden kan brydes, hvis man tilføjer den psykiske struktur ekstra energi. Dermed sker en reorganisering af vores bevidsthedsstruktur, så også den professionelle skaber sig en ny »tematisering« eller en ny forståelse af et bestemt samfundsmæssigt

problem – i vores tilfælde etniske minoritets familier. Den kognitive proces, der forekommer under en sådan »tematisering«, svarer til Piagets konstruktive akkommodation, ellers til Freuds overvindelse af forsvarsmekanismerne.

Refleksion og læring i støttearbejdet

Når vi oplever det som svært at nå tosprogede børn og deres forældre, kan D. Schöns begreb »den reflekterede praktiker« være nyttig. Begrebet sætter fokus på den professionelles evne til at bruge sin egen viden i en ny situation. Det vil sige, at fx støttepædagogen kan klare situationer ved parallelt at trække på og kombinere de relevante elementer vedkommende råder over – det såkaldte »knowing-in-action«.

Den måde at reflektere »knowing in action« på, bruger støttepædagogerne dagligt. I arbejdet med småbørn opstår der hele tiden nye situationer, som pædagogen hurtigt skal tage stilling til. Dagligdagen er stresset – børn venter ikke, har vidt forskellige behov og ikke to familier er ens.

Når det gælder børn og voksne, som tilhører en etnisk minoritet, der nogle gange ikke taler dansk, er den refleksion baseret på forståelsen af danske børn og

deres forældre, og ikke på viden om den etniske minoritets familie. »Knowing-in-action« vil ikke kunne føre frem til en helhedsforståelse på et overordnet niveau. Derfor er den form for refleksion nytteløs, når man skal ændre på arbejdsvilkårene.

Ud fra et kognitivt synspunkt løser den reflekterede praktiker problemet i situationen ved sin handling, men uden at der sker en overskridende læring. Hvis der skal ske en gennemgribende omstrukturering af tidligere kognitive strukturer, kræver det en ekstra mental bearbejdning.

Desværre er det ikke altid, at læringsprocesser bliver positivt modtaget. Som vi har set, bliver meta-læringsprocesserne oftest forhindret af forskellige forhold. Det ene kan være hverdagsbevidsthed, som selvfølgelig også præger støttepædagogen. Det andet er de misforståelser og modsætninger, der opstår på det organisatoriske niveau i støttearbejdet, der er præget af en mangfoldighed af faglige og etniske grupper.

Den lærende organisation

En støtteopgave indeholder forskellige former for opdragelse og faglige traditioner.

Anlægger man en socialkonstruktivistisk tankegang, betyder det, at der i støttearbejdets mang-

foldighed findes mange konstruktioner af virkeligheder, afhængige af hvilke perspektiv vi vælger. Derfor opstår der modsætninger, der vil bremse udviklingen i arbejdet og gøre, at vi ikke altid opnår det som var det egentlige mål – nemlig at støtte det tosprogede barn.

Vi tvinger en diagnose igennem. Det sker ikke altid i gensidig forståelse med forældrene, og derfor oplever pædagogen ofte samarbejdsmodstand fra familien, eller også at familien ganske enkelt gør, det de selv havde tænkt sig.

Jeg vil derfor nu inddrage Engströms begreb 'ekspansiv læring' i et forsøg på at intensivere min tese om, hvordan støttearbejdet kan fornyes. Her drejer det sig om det organisatoriske plan, for at sætte fokus på de modsætningsforhold i støttearbejde, der afstedkommer hindringer i arbejdet.

Engström er kendt for sit arbejde indenfor organisationsudvikling, om hvordan organisationen kan fungere dynamisk og effektivt i overensstemmelse med dens formål. Hans begreb »ekspansiv læring« tager afsæt i den kulturhistoriske tradition og i Batesons begreb »double-bind« hvilket. Og kort sagt, henviser det til en situation, hvor løsningsmulighederne er blokerede. Men hos Engström har doublebinds begrebet en positiv løsning.

Jeg har valgt at inddrage Engströms anvendelse af Batesons doublebinds begreb for at klarlægge, hvad de overordnede modsigelser i et støtteforhold er betinget af, og på hvilken måde de overskrider situationens grundlæggende betingelser.

Han hævder, at »når først modsigelserne er erkendt som blokeringer, danner de dermed basis for at arbejde positivt med at få dem afviklet«. Et eksempel fra vores støttepraksis kan være det modsætningsforhold, der ofte er mellem socialforvaltningen og dens placering i den samfundsmæssige reproduktion. Sagt på en anden måde: uden en diagnose – ingen økonomiske ressourcer, for barnet skal udredes psykologisk at få bevilget støtte. For at forlænge støtteperiode skal barnet udredes psykiatrisk, hvilket også betyder at barnet bliver flyttet til handicapcentre, for at forvaltningen kan få sine penge tilbage fra staten.

Andre typer af modsigelser er, at socialforvaltningens intentioner, om at integrere det tosprogede barn i det danske samfund, resulterer i en endnu større marginalisering af familien – på grund af de kulturelt betonedede divergerende sundhedsopfattelser.

Børnehaven anskuer stadig barnets vanskeligheder som rodfæstet i lægevidenskaben. Det vil sige, at

man skal kende sygdommens årsag for at kunne behandle og fjerne den. Sygdom anses for at være en individuel dannelse og er kun knyttet til den enkelte person.

Mens familien anskuer barnets vanskeligheder ud fra et humanistisk livssyn, hvor sygdom er en kollektiv dannelse, som man er fælles om. Den bliver med andre ord bliver betragtet som en kollektiv lidelse, som familien er fælles om. Smerten opleves som en relationel begivenhed kontra en individuel begivenhed.

I støttearbejde i dag er der en stærk tendens til at fokusere på barnets mangler i stedet for dets ressourcer – patologi kontra ressourcer og mestring. At søge en forståelse af barnets vanskeligheder i en psykiatrisk viden, medfører at man dømmes det efter en fast normativ værdi for. Fx »en WPPSI-R test viser en total IQ på 49, og testning med Leiter en IQ på 63. Samlet vurderes barnet til at opfylde kriterierne for F70.0. (fra en journal).

Opsummerende kan det siges, at ud fra en majoritetsbefolkningens diskurs, er meningen med støttearbejds virke, at børnepsykiatrien får den legitime viden om psykisk sundhed og sygdom. Støttepædagogen tilstræber en utvetydig viden for lettere at kunne give barnet »den rigtige pædagogiske støtte«. Men

spørgsmålet er, hvad vi får ud af netop den praksis. Man kan diagnosticere mange autistiske børn, men dette fortæller os intet om, hvem disse børn er.

Vi ved fra psykiatrien, at det er muligt at identificere risikofaktorer for psykiske sygdomme. Disse kan skyldes individuelle, konstitutionelle, familiemæssige, sociale eller kulturelle faktorer. Blandt de familiemæssige og sociale risikofaktorer har følgende betydning:

1. psykisk sygdom hos en af forældrene
2. manglende uddannelse og social marginalisering hos omsorgsperson
3. dårlige bolig- og arbejdsforhold.

Ætiologiske undersøgelser af psykiske sygdomme hos børn viser, at udsættes et barn for mere end tre risikofaktorer, øges dets børnepsykiatriske risiko markant.

Vores faglige rutine fastlåser os i en bestemt sundhedsopfattelse, der vækker modstand hos de etniske minoriteter, men det kommer jeg senere ind på.

Når vi erkender at alt, hvad vi beslutter i vores praksis for at denne lykkes, ene og alene skyldes konventioner, så opstår spørgsmålet om, hvorfor vi accepterer nuværende praksis og ikke rekonstruerer den. For mig at se, presser et andet spørgsmål sig efterhånden

på – nemlig om det er den rigtige vej i den aktuelle samfundskonstellation. Hvad skal vi gøre med alle disse afvigende børn senere?

Her kunne Antonovskys helbreds-syn og Bronfenbrenners økologiske perspektiv være relevant qua deres anderledes positive anskuelser. De understøtter et ganske andet syn på ressourcer, cirkulære tænkning og åbner derved for nye indsigter og handlingsmuligheder i stedet for de vante medicinske løsninger.

Valg af diagnoser og livsformer

I den offentlige opdragelse anskuer pædagoger desværre ofte det to-sprogede barns vanskelige adfærd eller psykiske sygdom som noget individuelt og ikke som et problem, der også kunne inddrage barnets miljø. Her i Danmark vokser vi op i en individualistiske tradition, der hylder individet som kilde til betydning. En individualistisk livsopfattelse, som ikke er så gammel endda.

Det var faktisk først med Descartes i 1600-tallet, at vi blev »bevidste beslutningstagere«, som han formulerede det: »jeg tænker, altså er jeg«. Ud fra denne tradition er barnet alene og faktisk blot et fokus for støttemarbejdet.

Vores støttepraksis bygger på det naturvidenskabelige sundheds-

deal. En opfattelse rodfæstet i lægevidenskaben, hvis udgangspunkt er positivismens syn på årsagssammenhæng, nemlig at søge sygdommens biologiske årsag for at kunne behandle og fjerne den.

Ofte vækker denne praksis stor modstand og smerte hos familien. Diagnosen flytter barnet fra »dag-institutions offentlige omsorgsfelt, som familien endnu er ukendt med, til et endnu mere ukendt omsorgsområde – handicapcentre.

Det tosprogede barn vurderes individuelt uden en nærmere undersøgelse af barnets pædagogiske og specifikke miljø. Barnets diagnose rammer hele familien, hvilket bør give stof til eftertanke.

En anden måde at tænke sygdom på finder man hos Peter Elsass. Han hævder i forlængelse af sine konstruktionistiske ideer, at der findes mange virkeligheder med hver sin sandhed. Denne sundhedsopfattelse kan også være forankret i en humanistisk tradition. Man inddrager de kulturelle sammenhænge, og forsøger at anskue mennesket som et hele. Sundhed og sygdom er kollektive dannelser, som folk er fælles om, og de bliver betragtet som en social lidelse. K. J. Gergen beskriver smerten som »en relationel begivenhed«. Smerten er måske ikke så personlig en ting, men afvigelsen afhænger snarere af familiens historie og sammenhængen i relationen.

Men vi pædagoger sætter pris på nuværende støttepraksis, og det til trods for, at etniske minoritetsfamilier har en ganske anden opfattelse af sundhed og sociale normer.

Den medicinske sundhedsopfattelse kan være svær at forstå for en minoritetsfamilie med en helt anden kulturel baggrund. Hvad vil det f.eks. sige, at deres barn har »en gennemgribende udviklingsforstyrrelse«?

Det individualistiske syn på sygdom får pludselig en kollektiv dimension, der opleves som en eksistentiel trussel for hele familien. De aner ikke de muligheder, der ligger i den psykiatriske viden som en støtte for barnet i dets udvikling. Tværtimod udgør det ofte en ekstra belastning for deres i forvejen sårbare eksistens, og resultatet fremtræder i starten som en defensiv modstand.

Denne individuelle opfattelse står i dyb modsætning til familiens mere holistiske opfattelse. En diagnose om autisme berører forældrenes forestillinger om fremtiden, fx om hvem skal forsørge dem, når de bliver gamle. En diagnose berører også bedsteforældrene.

Deres holistiske syn på sygdom hindrer dem i at bruge dem de offentlige støtteinstanser. De ønsker ikke at sende barnet i en speciel børnehave og adskille det fra deres søskende.

De ønsker heller ikke aflastningsfamilier eller 'hjemme hos'. Det opleves som offentlig kontrol. Familien opfatter barnets sygdom som en social lidelse, som de selv vil klare.

Vi stoler stålfast på vores medicinske sundhedsideal, selvom det kan føre på vildspor. Variationen indenfor normal udvikling hos småbørn er stor. Men når den sociale og kulturelle dimension ikke indgår i undersøgelsen, kan det være særdeles vanskeligt for børnepsykiatrien at skelne en »personlig lidelse forankret i en samfundsmæssig marginalisering fra en funktionsindskrænkning«. Neurologiske undersøgelser og udviklingsmæssig screening har svært ved at måle betydningen af divergerende tankegange og specifikt kulturelle kommunikations- og adfærdsformer hos tosprogede børn.

Elsass mener, at trods psykiatriens store fremgang, er den endnu »et teoretisk underudviklet område, som har haft vanskeligheder med at inddrage antropologiske teorier og begreber«. Det oplever jeg tydeligt, når jeg medvirker ved undersøgelserne, hvor der ofte sker mange misforståelser, der ikke er tid til at afklare. F. ex blev jeg en gang spurgt af en mor, hvis barn havde fået en diagnose baseret på IQ, om »hvor er IQ'en henne?«.

Oversættelsen af tests og spørgekemaer udføres så at sige »blinde« eller begrænsede oversættelser fra originalsproget.

Kultur er i dag en individualiseret og flertydig størrelse.

En alternativ støttemodel fri af traditionens lænker

Vores professionelle praksis er socialt konstrueret og baseret på konventioner. Det er ikke et spørgsmål om, at det nuværende støttearbejdes fællesaftaler eller praksis er mere legitime end andre traditioner. Det er snarere en måde at konstruere en praksis på. Ud fra et konstruktionistisk perspektiv findes der en form for sandhed inden for hvert fællesskab, og intet er virkeligt, før folk er enige om det.

Vores praksis vækker ofte stor modstand hos familien og forøger dens marginalisering. Så jeg kunne forestille mig en støttemodel med fokus i barnets ressourcer og mestring af vanskeligheder – ud fra et såkaldt salutogenetisk syn på helbred og en økologisk tilgang til arbejdet, dvs. der bliver lyttet til de forskellige systemer, som barnet er en del af.

Jeg mener, at Aaron Antonovsky salutogenetiske og Urie Bronfenbrenners økologiske perspektiv kan være interessante at applicere i støttearbejdet, da disse perspek-

tiver kan være med til at understøtte en prioritering af ressourcer, og dermed åbne for nye indsigter. Disse teorier flytter fokus fra patologi til mestring og fra individet til relationelle løsninger. Det skaber rum for dialog. Et rum hvor familien og forskellige faglige grupper kan koordinere de mange meninger, som måtte indgå.

Den salutogenetiske model

– Antonovsky

Det hævdes, at etniske minoritetsfamilier er ikke altid særlig samarbejdsvillige i støttepraksis. I denne sammenhæng er Antonovsky relevant med sine antagelser om, at når et menneske oplever en følelse af indre sammenhæng, kan personen mobilisere kræfter, så livstruende omstændigheder overvindes. Den tanke vil jeg overføre til støttearbejdet for derved at afhjælpe de tosprogede børns sårbare situation.

Ved ikke at fokusere på sygdommens årsag, koncentrerer Antonovsky sig om at identificere faktorer, der kan hjælpe mennesket til at tackle sygdommen eller i vores støttesituation – barnets sårbarhed. Denne holdning til helbred og sygdom kaldte han for en »salutogenese«.

Det betyder, at for at det tosprogede barn og dets familie kan håndtere deres sårbarhed eller

»spændingstilstande«, er det væsentligt at have en oplevelse af sammenhæng. Dvs. en oplevelse af tilværelsen som forståelig, håndterlig og meningsfuld. Forståelig henviser til det tosprogede barns evne til at se børnehavens liv som noget der kan begribes, frem for noget kaotisk og uforudsigeligt. Det håndterlige går på barnets følelse af kontrol. Barnet er ikke offer for omstændighederne, men føler sig som subjekt i sit eget liv. Det meningsfulde er barnets lyst til at være i børnehaven og føle sig imødekommet, hørt og set. Barnet har brug for at føle sig som en betydningsfuld deltager i sit eget liv, og at situationen som sådan er meningsfuld.

Tanken om oplevelsen af en »indre sammenhæng med tilværelsen«, kan bruges i vores støttee arbejde fordi den flytter vores fokus fra patologien og diagnoser, over til en søgning af faktorer, som kan fremme det tosprogede barns oplevelse af sammenhæng mellem børnehaven og hjemme. Det tvinger vores tanker ind i andre baner, som fx en refleksion over vores pædagogiske praksis, eller den måde vi organiserer den på.

Som det antydes, kan kunsten at etablere en kontinuerlig balance mellem »sårbarhed og indre sammenhæng« ikke alene tilskrives individets ressourcer – den afhænger også af miljøet.

Bronfenbrenners udviklings-økologiske model

Det gængse pædagogiske støttee arbejde fokuserer stort set kun på barnet, og på at barnet ikke formår at indordne sig efter sine omgivelser. Denne måde at anskue problemet på resulterer i en meget statisk og reduktionistisk måde at arbejde på.

Derfor er det min overbevisning, at en økologisk tilgang til støttee arbejdet – der opfatter barnets opvækst som en proces der foregår i forskellige samhörrende miljøer der påvirker hinanden – vil være særdeles anvendelig for at mobilisere kræfter til at skabe et dynamisk bæredygtigt arbejde.

En økologisk kortlægning af støttee arbejdet – omfattende indholdet i pædagogikken, familiens kulturspecifikke baggrund og faggruppernes forskellige interesser – kan virke provokerende på de mennesker, der er involveret i støttee arbejdet, men det kan hjælpe barnet.

Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model fremhæver relationens betydning for menneskers almene udvikling. Hans model lægger distance til de udviklingspsykologiske teorier, der fokuserer på det enkelte individs egenskaber og også til de sociologiske socialiseringsmodeller, der hævder, at den menneskelige adfærd er påvirket af samfundsmæssige strukturer.

Et andet vigtigt element i Bronfenbrenner udviklingsmodel er hans begreb »økologisk overgang«. Hans idé er, at hver gang to systemer møder hinanden, så udløser relationen ressourcer, fx i mødet mellem hjem og børnehave eller mellem børnehave og skole. Der findes også mentale overgange, som fx når forældrene skal forholde sig til barnets diagnose som 'psykisk afvigende'.

Den økologiske kortlægning

Bronfenbrenner interesserer sig ikke for medicinske diagnoser, men derimod i anvendelsen af de ressourcer som måtte findes i barnet og dets omgivelser. Den medicinske lineære årsagsforklaring er her erstattet af en cirkulær tankegang, som udtryk for at alting hænger sammen med alt det andet. I den cirkulære tankegang er en årsag samtidig også en virkning. Dette giver os mulighed for at starte interventionen flere steder i cirklen.

På denne måde bliver begrebet »funktionshæmning« et relativt begreb, og det bliver uinteressant at udarbejde diagnoser. Vigtigt og spændende er det derimod at kortlægge barnets mikrosystemer, dets ressourcer, vores involverede forventninger til arbejdet og fordeling af ansvar.

Den økologiske kortlægning skelner mellem tre faser, kortlæg-

ningsfasen, handlingsfasen og evalueringsfasen. Faserne bør ikke ses som adskilte faser, men som forsøg på at skabe et systematisk målrettet arbejde. Planlægningen af arbejdet tilstræber konsensus i arbejdets fremgangsmåde, og meningen er at undgå, at de involverede partner kommer til at modarbejde hinanden. Den fælles handleplan evalueres jævnligt og justeres om nødvendigt. Alle deltager aktivt – ikke kun eksperterne.

Anvendelsen af modellen i støttearbejdet

For at kunne overføre modellen på et støttearbejde indenfor rammerne, har jeg valgt at koncentrere mig om Bronfenbrenners betoning af den »økologiske overgang« og af støttepædagogens ansvar i den sammenhæng. Det er nemlig mit indtryk, at strukturen i »de pædagogiske overgange« kan virke forebyggende i arbejdet med tosprogede børn.

En nøjere undersøgelse af den økologiske overgang kan forhindre de to problemstillinger, jeg har fremhævet i denne sammenhæng:

1. Barnets periferiske position i børnehaven
2. Forældrenes modstand mod de offentlige hjælpeforanstaltninger.

Begge fakta antyder, at den »økologiske overgang« ikke har været optimalt kortlagt.

Jeg vil aplikere den »økologiske overgang« fra Bronfenbrenners model på to planer for at fremhæve det tosprogede barns møde med børnehavens majoritetskultur, og for at klarlægge forældrenes erkendelsesproces omkring barnets diagnose. I begge tilfælde er »den økologiske overgang« en langvarig, kompleks og følsom proces, der er fundamental for kvaliteten af støttarbejdets resultat.

Den økologiske overgang er for et tosprogede barn og dets forældre anderledes end den, vi som fagfolk kender fra de danske familier. Den indeholder et kulturspecifik aspekt, der er fremmed for os, men som kommer frem i støttarbejdet, og det har stor betydning for arbejdets udførelse. Oplevelse af det første mødet med den danske opdragelsesform er afgørende for det tosprogede barns udviklingsmuligheder.

Mødet mellem de to systemer udløser mange ressourcer, påpeger Bronfenbrenner. Når barnet starter i børnehaven kommer familien med en såkaldt »tavs viden« bestående af traditioner og livsanskuelser. Dette bør berige det pædagogiske arbejde i børnehaven. Pædagogen kan som tidligere beskrevet plukke temaer ud

af barnets kulturspecifikke baggrund, der kan begunstige barnets egen fortælling, og samtidig danne grundlag for en fælles forståelseshorisont mellem de danske og de tosprogede børn. Ved at støtte børn i forståelsen af hinandens scripts, vil det tosprogede barn få muligheder for at omforme sine handlinger til en fokus-aktivitet, der også tiltrækker andres børns opmærksomhed. Børns møde i leg, hvor to kulturspecifikke symbolske universer krydser hinanden, indeholder en stor mængde ressourcer. Men det kræver en voksen, der opmuntrende følger barnet på nært hold og værner om barnets leg.

Også børnehaven kan være en resourcekilde for familiens mikrosystem. Ofte er børnehaven minoritetsfamiliens første kontakt med det danske samfund. Her møder de andre forældre og dermed andre livs- og opdragelsesformer. Her skal den pædagogiske praksis bruge den resource – netværksmulighed, hvis de danske forældre også reelt tager imod de etniske familier. Min erfaring er, at børn gerne vil invitere og besøge hinanden, men de ses desværre yderst sjældent udenfor børnehaven.

Støttepædagogens funktion

Når den økologiske overgang mellem hjemmet og børnehaven ikke lykkes for det tosprogede barn og

dets familie, kan man tilføje børnehaven ekstra støtte i form af pædagogiske timer, der hentes i det lokale socialcenter. Disse timer udføres af en støttepædagog.

Støttepædagogens funktion vil jeg karakterisere som et mikrosystem, der er knyttet til barnet i børnehaven. Men den er også forbundet til modellens ydre systemer pga. støttearbejdets organisation, og samarbejde med andre faggrupper. Disse samarbejdspartnere er rådgivningsinstitutioner, det lokale socialcenter, børnepsykiatrisk afdeling og handicapcentre. De er udenfor barnets direkte rækkevidde. Man må ikke glemme, at grundlaget for støttearbejdet er forankret i Serviceloven, der automatisk knytter støttepædagogens funktion til modellens makrosystem.

Ved at karakterisere støttepædagogen som en fagperson, der har en berøringsflade med de forskellige systemer i modellen, samler støttepædagogen en vigtig viden om de forskellige samarbejdspartnere. Denne viden gør, at støttepædagogen i dag kan indtage en lederfunktion, som »den der kan skabe mulighedsrum, hvor barnet og familien får lejlighed til at udvikle deres evne til at afstikke rammerne for deres tilværelse og deres sundhedsmæssige valg«.

Støttepædagogens funktion kan også bruges den anden vej i modellen. Således kan støttepædagogens viden få den strukturerende rolle, som »den der kan skabe refleksionsrum, hvor de forskellige faggrupper i støttearbejdet oparbejder en fælles referenceramme eller en forståelseshorisont«. Kort sagt – et tværfagligt samarbejde, hvor man identificerer et fælles mål, og samtidig hver især udfører forskellige opgaver indenfor hver sit felt.

Det kunne være starten på en kollektiv analyse af de modsætningsforhold, der findes omkring arbejdet med tosprogede børns vanskeligheder og tillige en måde at fremtvinge en fornyelse af støttearbejdet på.

Fælles fodslag eller kollektiv identitet i den offentlige støtteforanstaltningssystem vil gøre kommunikationen med etniske familier nemmere og forbedre samarbejdet, men Antonovsky. Som der ser ud i dag, arbejder hver institution ud fra sin egen indre logik, og det har alvorlige konsekvenser for støttearbejdets gunstige udfald. Familien ser ikke de muligheder, der skjuler sig i systemet, hvilket betyder at de ikke deltager aktivt i samarbejdet. Ofte oplever man i familiens mikrosystem som støttepædagog en forsvarsstruktur, der giver sig udtryk i en modstand mod at deltage i samarbejdet, og i mere ekstreme tilfælde i en markering

af den specifikke etnicitet og særegne livsform.

En kollektiv identitet de faglige grupper imellem vil styrke familiens oplevelse af sammenhæng i relation til diagnosen, og støtte familien i at finde mestringsstrategier som forældre, og forvandle deres modstand til et konstruktivt potentiale.

Det er her, jeg mener vi har vores vigtigste funktion som støttepædagog – som kulturformidler. De etniske minoritetsfamilier modstand skyldes ofte manglende viden om dansk livsform. De har for lidt kontakt med danske familier ingen erfaringer med den offentlige omsorgsinstitutionalisering. Den defensive modstand kræver tid at bearbejde og omforme.

Det tager tid at sætte sig ud over en sundhedsopfattelse, som har en lang historie og ligger dybt i vores livsform. Det gælder både for minoritetsfamilien og for os i den sociale sundhedssektor. Og når en støtteperiode bevilges for kun seks måneder, stiller dette ekstra store krav til vores pædagogiske arbejde som kulturformidler.

Konklusion

Når minoritetsfamilien sender deres barn i daginstitution, har de et ønske om at barnet får et trygt og stimulerende miljø, hvor det kan en blive en dygtig dansk samfunds-

borger. Men når vi pædagoger melder ud, at et barn ikke udvikler sig som det skal, ødelægger vi dermed forældrenes drømme om barnets integration i landet.

Jeg skal ikke lægge skjul på, at drivkraften for denne artikel har været min skepsis overfor den udvikling, som jeg har iagttaget som støttepædagog. I særdeleshed stigmatiseringen af det tosprogede barn, når det falder udenfor institutionens pædagogiske rammer. Det bekymrer mig også meget at observere sociale fagfolks insistensen på at få børn diagnosticeret så tidligt som muligt. Deraf udspringer min interesse for at undersøge andre muligheder, der kan hjælpe barnet med at mestre sine vanskeligheder.

I den litteratur jeg har læst for at sætte mig ind i disse problemstillinger, har jeg fået bekræftet mine forestillinger om betydningen af at inddrage barnets kulturspecifikke baggrund i den pædagogiske praksis. Dette er fundamentalt for at skabe et integreret 'selv' hos det tosprogede barn.

Selvfølgelig er børnepsykiatrien et vigtigt led, men den fokuserer på det bio-medicinske aspekt og forholder sig ikke til den sociale side af sagen. Dette problem er helt overladt til pædagogerne og familien – og dét uden supervision

eller tværfagligt samarbejde. Min læsning bekræfter ligeledes, hvor vigtig det er for et godt resultat i støtteamarbejdet, at vi fagpersoner arbejder sammen.

Gulløvs antropologiske undersøgelse bekræfter også, at når der er sammenhæng mellem hjemmet og børnehavens kultur, kan barnet forhandle sig frem i legen og overtage en central position i børnegruppen. Bruner fremhæver på sin vis betydningen af at inddrage barnets særegne historie i børnehavens pædagogik, for derved at styrke barnets selvværd og dermed øge læringsmuligheder.

Mine studier og min praksis har givet mig en forståelse af, hvorfor det kan være uoverskueligt for sociale fagfolk at sætte sig ind i andre kulturer, deres livsformer og tankegange. Der er simpelthen koncentreret for mange indvandrerbørn på Nørrebro og afsat for lidt tid til at kunne levere et ansvarligt stykke pædagogisk arbejde.

Et af de vigtigste resultater jeg er kommet frem til, er behovet for et forum til refleksion over vores støtteamarbejde. En refleksion der går på, hvordan vi bedre kan strukturere og udnytte de ressourcer, der kommer frem ved økologisk kortlægning af støtteamarbejdet, lige fra barnets mikro- til barnets makrosystem. Det er ligeledes blevet klart for mig, at støtteamlederen

har en privilegeret position i en økologisk kortlægning af et støtteamarbejde. Den position giver ikke blot støtteamlederen kendskab til barnet og familien, men også til de forskellige fagområder, der er involverede i arbejdet. Jeg forestiller mig, at støtteamet kunne udgøre et forum for en tværfaglig refleksion om arbejdet.

Disse tanker udspringer af min overbevisning om, at tosprogede barns oplevelse af sammenhæng og mening, afhænger af det miljø, som pædagoger sammen med forældre, er i stand til at etablere for barnet.

Men den nye funktion, støtteamlederen kan få som primus motor for refleksionen, kræver videreuddannelse. Viden – eller med Bruners ord »en værktøjskasse« – kan fremme de professionelle kompetencer. Dette vil gøre det muligt at fastholde de vigtigste perspektiver i forhold til vores arbejde, herunder opløsningen af interne modsigelser og opbygningen af et fælles sprog blandt støtteamarbejdets forskellige faggrupper.

Endelig kræver støtteamleders rolle – som kulturformidler mellem institutionen og de etniske forældre – en accept og en ledelsesmæssig opbakning fra forvaltningen for at kunne implementere disse ideer. Dette er noget vanskeligere, da støtteamet er underlagt forvalt-

ningens tilsynspligt. Og hermed er støtteambejdet underlagt forvaltningens politik på området.

Det har også givet stof til eftertanke, hvor meget tidsfaktoren er medvirkende til at determinere et barns liv, ved at fastlægge deres aldersmæssige udviklingstrin.

Institutionerne vurderer barnet i forhold til deres udviklingsmæssige progression inden for de gængse udviklingsmodeller. Disse angiver én vej, som barnet skal følge i løbet af de tre år i børnehaven. De skal igennem forskellige faser i deres sociale, kognitive og følelsesmæssige udvikling.

Men er forestillingen, om hvad et seks år barn skal kunne, ikke en kulturelt betinget konstruktion af barnets udvikling, som vi er blevet indpodet på seminarierne? Måske skal vi ikke hænge os så slavisk i den gængse tidsstruktur for udvikling. Den passer til danske børn, men den egner sig ikke altid til tosprogede børn, som skal tilpasse sig et nyt miljø, måske en ny kultur, og dét måske udstyret med en sårbar natur.

Erfaringerne viser, at tosprogede børn med støtte ofte bruger et år mere i børnehaven, hvilket giver problemer. Det rejser andre spørgsmål, såsom den måde det pædagogisk arbejde er organiseret på.

Skal børnehaven indrettes med en slags udvidet børnehave, hvor

disse børn kan blive, indtil de er skolemodne? Eller skal børnehavens pædagogik under lup, når brugerne er tosprogede? Det ville være interessant at afprøve disse muligheder som alternativ til den triste tendens i dag, hvor man stempler børnene med diagnoser i en meget tidlig alder.

Mere tid, er en enkel løsning, der ikke kun vil gavne børnene, men også give bedre vilkår for den vanskelige dialog med forældrene om barnets specifikke behov.

Eller med Kants ord: »Tid og rum er kategorier i bevidstheden, snarere end forhold i naturen«.

Litteratur

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets Mysterium*. Hans Reitzels Forlag København.
- Bruner, J. (1996). *Uddannelseskulturen*. Gyldendal Boghandel, Nordisk Forlag.
- Dencik, L. og Shultz Jørgensen red. (1999). *Børn og Familie i det Postmoderne Samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Dencik, L. (2005). *Mennesket i postmoderniseringen, om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Billesø & Baltzer.
- Elsass, Peter (2003). *Håndbog i kulturpsykologi*. Gyldendal Boghandel, Nordisk Forlag.
- Gergen, K.J., Gergen, M. (2005). *Social konstruktion. Ind i samtalen*. Dansk psykologisk Forlag.
- Gulløv, Eva (1999). *Betydningsdannelsen blandt børn*. Gyldendal Uddannelse.

- Hove Thomsen, P., Skovgaard, M. (1999). *Børne og ungdoms psykiatri FADL*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Illeris, K. (2003). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud, Marx*. Roskilde Universitetscenters Forlag.
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og Pædagogisk design*. Gyldendal Uddannelse.
- Jensen, B. (2002). *Sundhed og sårbarhed*. Hans Reitzels Forlag København.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. (1994). *Rådgivning – traditioner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Lier, Isager, Jørgensen, Larsen, Aarkrog, red. (1999). *Børne- og ungdoms psykiatri*. Hans Reitzels Forlag København.
- Social Forskning* Temanummer Marts 2005. SFI.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets Interpersonelle Verden*. Hans Reitzels Forlag København.

PPR's opgave over for børn i 0-6 års alderen



PPR gør noget ved den sociale arv!

Skolestartsudvalget valgte i forbindelse med sit arbejde at iværksætte en undersøgelse af PPR's opgaver over for børn i 0-6-års alderen. Undersøgelsen skulle dels bestå af en kvantitativ undersøgelse af opgaverne ved samtlige PPR-kontorer i kalenderåret 2005, dels rumme en kvalitativ analyse af indsatsen i seks udvalgte kommuner i 2006.

Den kvantitative analyses dataindsamling blev forestået af UNI-C ved Simon Reusch i foråret 2006, mens data i den kvalitative analyse blev indsamlet af Bente Sloth i efteråret 2006. De kvalitative data er analyseret af Niels Egelund, Ole Hansen og Bente Sloth i fællesskab.

Af professor Niels Egelund, projektleder Ole Hansen, chefkonsulent Simon Reusch og KVIS-konsulent Bente Sloth

Hovedresultater af den kvantitative undersøgelsesdel

Datagrundlaget dækker 250 ud af landets 270 daværende kommuner, svarende til 93,0%, og dækningsgraden af samtlige danske børn i aldersgruppen 0-6 år er 94,9%.

De 250 kommuner rummer 437.451 børn i 0-6-års alderen, og af disse har 19.218, svarende til 4,4%, haft førstegangskontakt med PPR i løbet af 2005. 36% af børnene med kontakt er piger, mens 64% er drenge. Henvisningsintensiteten er 6,4% for børn med anden etnisk baggrund, mens den for danske børn er 4,2%.

Det helt store flertal af kontakterne (74%) sker, når børnene er 3-5 år gamle. Alderen 4 år tegner sig for den største andel med 30% af samtlige.

Den væsentligste henvisningsgrund er tale/sprogproblemer, som tegner sig for 62% af samtlige henvisninger. Næsthøypigste årsag er generelle udviklingsproblemer (12%) og socio-emotionelle problemer (12%). Bevægelse/motorik omfatter 9% og kontaktforstyrrelser 4%. Sprog/taleproblemer er høypigst ved de 2-5-årige, mens generelle udviklingsproblemer og socio-emotionelle vanskeligheder fylder mest ved de 6-årige. Problemer

med bevægelse/motorik er hyppigst for de 0-1-årige.

Hyppigste indsats er rådgivning og vejledning til familien, idet det sker i 79% af tilfældene, efterfulgt af rådgivning og vejledning til pædagoger/dagpleje (65%). På tredjepladsen kommer pædagogisk/psykologisk testning og observation (48%) og talepædagogisk bistand (44%). Supervision af pædagoger/dagpleje omfatter 11%, mens andre former for indsats fylder mindre end 10%.

Diskussion af de kvantitative resultater

Det er første gang, der foreligger et detaljeret billede af PPR's indsats i småbørnsområdet, hvor vi for første gang har en indikation af, at det på årsbasis drejer sig om 4,4% nyhenviste. Der er dermed tale om en ganske betydelig indsats, hvor baggrunden overvejende sker over for tale/sprogproblemer omkring 3-års alderen – hvor man har en naturlig aldersbetinget forventning om, at sprogudviklingen har fundet et vist niveau. Det er også naturligt, at problemer med bevægelse/motorik opdages tidligt, mens det kan overraske, at generelle udviklingsproblemer og socio-emotionelle problemer først opdages lige før skolestarten, da de vel må formodes at være startet tidligere.

Dette kan muligvis forklares ved, at barnet for første gang befinder sig i spændingsfeltet mellem to pædagogiske kulturer – småbørns-kulturen og skolekulturen.

Mens gennemsnittet i henvisningsfrekvens for landet som helhed ligger på 4,4%, er der meget markante og overraskende forskelle fra kommune til kommune.

Fem kommuner ligger under 1%, men tre af disse kommuner er meget små (Fanø, Thyborøn-Harboøre, Ærø). Af lidt større kommuner ligger Hørsholm og Køge lavest med henholdsvis 0,9% og 0,8%.

Ti kommuner ligger på eller over 10%, og ingen af disse er helt små kommuner. Højest ligger Fladså med 19,5%. Rækkefølgen er derefter: Hashøj (17,4%), Jelling (14,0%), Høje-Tåstrup (13,8%), Ølgod (12,9%), Haslev (10,9%), Helsingør, Rudkøbing, Stubbekøbing (10,4%) og Vallensbæk 10,0%.

De kommunale forskelle er for store til, at resultatet kan skyldes tilfældigheder. Man må derfor, hvis man stoler på de kvantitative datas værdi, opstille hypoteser. Der kan fx være tale om forskelle i kommunal strategi på småbørnsområdet - fx i form af, at man i dagpasningen har et særligt fokus eller mangel på fokus på tidlige problemer. Der kan også være tale om en særlig

eller manglende opmærksomhed fra PPR's side.

Den kvalitative analyse

Der er fra såvel skolestartsudvalget som læseudvalget fremsat forslag om en intensiveret opmærksomhed på småbørnenes udvikling, især hvad sprogudvikling angår. Allerede fra planlægningen af den kvantitative undersøgelse var der ønske om at foretage nogle kvalitative case studies i udvalgte kommuner. Det blev i den forbindelse foreslået, at disse skulle gennemføres i første halvdel af skoleåret 2006/07.

Designet var, at der skulle vælges tre kommuner med en »atypisk« høj henvisningsfrekvens og tre kommuner med en »atypisk« lav henvisningsfrekvens. PPR-lederen samt den person, som havde ansvaret for dagpasningsområdet, skulle besøges og interviewes af en person med særlige forudsætninger for dette arbejde (erfaring fra PPR og fra småbørnsområdet).

De herved indsamlede oplysninger skulle derpå analyseres med bistand fra DPU.

Resultater fra den kvalitative analyse

Det første fokuspunkt i den kvalitative analyse var, hvorledes man havde organiseret PPR. Det viste sig her, at PPR gennemgående er knyttet til en fællesforvaltning

for børne- og ungeområdet, og at man har opgaver, som både knytter sig til det traditionelle skoleområde og til det sociale område i den udstrækning dette vedrører børnenes vilkår. Hvad den daglige og administrative praksis angår, er der imidlertid betydelige forskelle. Disse kan dreje sig om, at man har distriktsorienteret sig, eller at man har delt arbejdsopgaverne mellem de ansatte. Hvor sidstnævnte sker, er det ikke usædvanligt, at det er en konsulent for dagtilbuddene, der har det administrative ansvar for hele 0-6-årsområdet, og at psykologer kun tilknyttes efter behov, mens talepædagoger og for de yngste børns vedkommende, sundhedsplejersker, spiller den centrale rolle. Endelig blev det i undersøgelsen tydeligt, at der var en meget forskellig registreringspraksis – selv om praksis i øvrigt var meget ens.

Det andet fokuspunkt var kommunens indsats med hensyn til at skabe rummelighed i dagtilbuddene. Det viste sig på dette område, at alle kommuner havde en hensigtserklæring, som gik på rummelighed. Denne praksis blev udfoldet på forskellige måder, om end med samme nøglepunkter. Tidlig forebyggende og foregribende indsats er i centrum i alle kommuner. Her fokuseres på tidlig opsporing og identifikation af »bekymringsbørn«, startende i

sundhedsplejen og fortsættende i dagpleje og daginstitutioner. I flere af kommunerne er der oprettet rådgivende, tværfaglige fora, hvor fagprofessionelle, institutioner og dagplejere kan »tage et barn op«. Formålet er at »fange problemer i opløbet«.

Stort set alle kommuner har iværksat en formaliseret form for screening. Nogle gennemføres som samtaler om hvert enkelt barn. Dette sker oftest ved overgangen mellem dagpleje/vuggestue og børnehave – og i en del tilfælde også i forbindelse med overgangen mellem børnehave og skole. Andre gennemfører en egentlig testning, oftest ved hjælp af »TRAS«, som står for Tidlig Registrering af Sprogudvikling. TRAS er et observationsmateriale med fokus på børns sproglige udvikling.

Hvis man finder børn med særlige behov, sættes der ind, enten fra et etableret støttepædagogkorps eller fra talepædagogisk eller psykologisk hold. Dette sker i et tæt samarbejde med forældrene. Det tyder på, at det hos de 3-4-årige især er den sproglige udvikling, der fokuseres på; problemer af adfærds-, kontakt- og trivselstypen identificeres eller kommer først i fokus i forbindelse med skolestarten.

Der er i undersøgelsesmateriale flere eksempler på, at man har

valgt at nedlægge specialbørnehaver og udflytte disse børn til almindelige daginstitutioner med forskellige former for støtte. Dette primært for at skabe en inkluderende pædagogik.

At have et etableret støttepædagogkorps, fremhæves nogle steder som positivt i relation til rummelighedstænkningen, mens man andre steder mener, at det er et stift system, der let kan lede over på en fejlfinder-kultur. Her anvendes ressourcerne ofte mere fleksibelt og ad hoc. I flere kommuner har man således nedlagt det traditionelle støttepædagogkorps og oprettet en mere fleksibel enhed bestående af distriktpædagoger eller specialpædagoger, hvis hovedopgave er at yde rådgivning og vejledning til pædagoger og dagplejere.

Der blev også set på, hvilke strategier kommunerne har haft med henblik på at ruste personalet til rummelighed og tidlig indsats. Det viste sig her, at der er to hovedangrebsvinkler, der er tæt forbundne.

Den ene er at ansætte en konsulent for dagtilbuddene, hvor denne har særlige uddannelsesmæssige forudsætninger for at varetage opgaven.

Den anden er at iværksætte relativt korte kursusforløb over for frontpersonalet. Det er i denne forbindelse interessant at se, hvorledes disse initiativer er udsprunget af eller sammenkædet med introduktionen af pædagogiske læreplaner i dagtilbuddene.

De gennemførte interviews tyder på, at de pædagogiske læreplaner i høj grad har haft den forebyggende og foregribende effekt, der var et af argumenterne bag indførelsen. Læreplanerne har været med til at rette fokus på arbejdet med det enkelte barns udvikling, der er centralt i enhver rummelighedstænkning.

Da registreringspraksis – som nævnt ovenfor – udgør et udgangspunkt for udvælgelsen af de seks kommuner, har denne også været i fokus. Det er på dette punkt, de største forskelle dukker op, selv om kommuner i øvrigt har meget ens handlingspraksis. Hvor der er kontraktstyring i en forvaltning, og hvor enheder, fx PPR, tildeles ressourcer efter en objektiv målestok, fx antal registrerede sagsforløb, vil registreringsandelen være høj.

Ud over dette vil lokale traditioner og etableret praksis være udgangspunkt for, hvor mange børn der registreres.

Indtrykket er derfor efter de kvalitative interviews, at den reelle »sagsmængde« ligger på det niveau, der afspejles i de kommuner, som ligger højest i den kvantitative undersøgelse. Det er altså mellem 10% og 20% af alle børn, der på en eller flere måder kommer i fokus i løbet af 0-6-års alderen. For en stor del af disse sættes et eller andet i værk, strækkende fra en bekymrings samtale til placering uden for hjemmet.

Diskussion af de kvalitative resultater

De kvalitative resultater viser, at der, hvad aktuel praksis angår, er meget store ligheder mellem de undersøgte kommuner. Man har alle steder etableret en praksis, som skal sikre en tidlig forebyggende og foregribende indsats i småbørnsområdet.

Der er en særlig fokus på overgangene fra dagpleje/vuggestue til børnehave og fra børnehave til skole. Der er endvidere flere tilfælde, hvor der er et meget tæt samarbejde mellem sundhedsplejen og dagpasningen i 1-års alderen.

Den sproglige og motoriske udvikling står i centrum i 3-4-års alderen, mens almen modenhed og problemer i forbindelse med adfærd, kontakt og trivsel er i fokus ved skolestarten.

Der har i stort set alle kommuner været en omfattende kursusvirksomhed i forbindelse med indførelsen af pædagogiske læreplaner. Dette arbejde er ofte koblet med en indsats i forhold til rummelighedstænkningen.

Specialbørnehaver er i nogle tilfælde nedlagt, ligesom der er fokus på den stivhed og diagnostiserings-tendens, som et støttepædagog-korps kan medføre.

Størst forskel kommunerne imellem ses med hensyn til registreringspraksis ved PPR, hvor man nogle steder registrerer alt, mens man andre steder kun registrerer de tilfælde, hvor der finder en massiv indsats sted.

Konklusion

Den kvantitative undersøgelse viste, at der var en meget betydningsfuld indikation i forskelle i PPRs indsats på småbørnsområdet kommuner imellem. Det førte til hypoteser om, at der enten måtte være tale om forskelle i kommunal strategi på småbørnsområdet – fx i form af, at man i dagpasningen har et særlig fokus eller mangel på fokus på tidlige problemer. Alternativt måtte der være tale om en særlig eller manglende opmærksomhed fra PPR's side.

Den kvalitative analyse viser imidlertid, at der først og fremmest er tale om en forskel med hensyn til registreringspraksis ved PPR, hvor man nogle steder registrerer alt, mens man andre steder kun registrerer de tilfælde, hvor der finder en massiv indsats sted.

Den kvalitative analyse viser endvidere, at der faktisk er en betydelig ensartethed i, at man søger at sætte tidligt ind over for småbørn med særlige behov.

Det ses endvidere, at de indsatsformer, som både læseudvalget og skolestartsudvalget foreslog med hensyn til sprogscreening, og som senere i efteråret 2006 er foreslået lovmæssigt, allerede finder sted i betydeligt omfang.

Endelig viser det sig, at de pædagogiske læreplaner i dagtilbuddene synes at have fået en stor betydning med hensyn til at sikre den enkelte barns udvikling.

Litteratur

- Reusch, S. (2006): *Kortlægning af PPRs opgaver over for børn i 0-6-års alderen i perioden 1/1-31/12 2005*. København, UNI-C, maj 2006.
- Undervisningsministeriet (2006): *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. København, februar 2006.

Landau-Kleffner Syndrom. Erhvervet afasi hos børn.



Sprog og kommunikation udgør en af hjørnestenene i den menneskelige udvikling. Tab af sprog opleves derfor som et stort handicap. Konsekvenserne af tab af sprog er multiple. Når et menneske pådrager sig afasi, får det kognitive, emotionelle og sociale konsekvenser.

Inspirationen til dette indlæg kommer fra to drenge, som jeg har udredt neuropsykologisk og fulgt gennem arbejdet på en specialscole. Børneneurologer havde diagnosticeret drengene og vurderet dem som børn med Landau-Kleffner Syndrom; men i deres skolemiljø blev der ofte peget på, at drengene havde en forstyrrelse inden for autismspektret. Formålet med denne artikel er således dels at beskrive og udbrede kendskabet til Landau-Kleffner Syndrom, dels at afgrænse det fra autisme spektrum forstyrrelser og endeligt at øge opmærksomheden for at et pludseligt opstået sprogtab altid bør udredes af flere faggrupper.

Artiklen er uddrag af en mere omfattende redegørelse for LKS.

Af Lone Benn Thomsen, autoriseret psykolog.

Definition

Landau-Kleffner Syndrom (Landau & Kleffner, 1957) eller »acquired aphasia with convulsive disorder« er en sjælden type sprogforstyrrelse hos børn. Tilstanden blev første gang beskrevet i 1957 i en artikel af William M. Landau & Frank R. Kleffner, og syndromet har navn efter forfatterne.

Landau-Kleffner Syndromet er en organisk betinget erhvervet afasi hos børn. Afasi er en erhvervet svaghed eller mangelfuldhed ved tale- og sprogfunktionen.

Svagheden kan bestå i vanskeligheder med:

- at benævne ting eller begreber,
- at føre en flydende, sammenhængende samtale
- at forstå og bearbejde andres tale
- at eftersige ord eller sætninger.

Et barn med Landau-Kleffner Syndrom er karakteriseret ved, at det har passeret de almindelige udviklingstrin på alderssvarende vis og udviklet alderssvarende tale og sprogforståelse, hvorpå det på én

gang eller over en kortere periode taber sin tale og sprogforståelse eller talesproget bliver mangelfuldt sammenlignet med den tidligere erhvervede tale og sprogforståelse.

En pludselig stagnation eller afbrydelse i den almindelige sprogudvikling hos et barn skyldes sædvanligvis et hovedtraume, en sygdom i cerebrovæsken, en tumor eller et pludseligt høretab efter en vifte af forskellige infektioner. Hos børn med Landau-Kleffner Syndrom gør disse forhold sig ikke gældende. Den receptive dysfunktion hos et barn med Landau-Kleffner Syndrom benævnes ofte auditiv agnosi. Dysfunktionen skal findes i centralnervesystemet mellem sansningen (hørelsen) og forarbejdningen (perceptionen). (Ege B. & Mouridsen S. E., 1991).

Diagnosekriterier.

Grote (Grote et al., 1999) oplister inklusivkriterierne for Landau-Kleffner Syndrom således :

- Barnet skal have en udviklingshistorie med erhvervet afasi, inkluderende auditiv verbal agnosi. Op til syndromets opståen skal barnet have fulgt normal udvikling, herunder også normal sprog/taleudvikling.
- Der skal være alvorlig epileptiform EEG afvigelse karakteriseret af bilaterale spike-wave udfald under søvnens slow wave stages.

- De neuropsykologiske undersøgelsesresultater skal pege på en relativ bevarelse af non-verbale færdigheder. Der må ikke være tegn på generel mental retardering.
- Elektrofysiologiske påvisninger af unilateral base for de bilaterale epileptoforme udfald

Grotes diagnosekriterier er således mere omfattende end Landau og Kleffners oprindelige kriterier, idet det fjerde punkt ikke var med i Landau og Kleffners oprindelige artikel. Den definitive diagnostiske indikator for Landau-Kleffner Syndrome er afasi og et paroxysmal EEG (Montavani & Landau, 1980).

Deonna og Roulet anfører desuden i deres kriterier, at anfaldene sædvanligvis er benigne, at der ikke kan påvises en hjernelæsion og at tilstanden bedres over tid (Deonna & Roulet, 1995).

Det skal understreges, at nogle børn med Landau-Kleffner Syndrom aldrig udvikler kliniske observerbare anfald.

Hos de børn, der får et eller flere anfald, får ca. 20% af børnene krampeanfaldene samtidig med at deres tale/sprogforstyrrelse opstår og konstateres. Hos 40% kommer krampeanfaldene før tale/sprogforstyrrelsen, hos andre 40% kommer de efter tale/sprogforstyrrelsens opståen (Miller et al., 1984; Tharpe & Olson, 1994).

Den oprindelige beskrivelse af Landau-Kleffner Syndrom i 1957 kan stadig anses for at være gældende med hensyn til det kliniske symptom billede.

I deres oprindelige artikel redegjorde Landau og Kleffner for 5 tilfælde, hvor børn, der hidtil havde udviklet sig normalt, pludseligt eller mere gradvist tabte sproglige færdigheder. I forbindelse med udredningen af disse børn blev der fundet karakteristiske, afvigende EEG-mønstre. Handlefærdigheder var bevaret, og dette adskilte derfor disse børn fra andre progredierende hjernesygdomme (Landau & Kleffner, 1957).

Landau og Kleffner undersøgte ikke konsekvent børnene med de samme psykologiske test, og derfor er nogle af sammenligningerne af det enkelte barn over tid usikre. Dog beskrives de 5 børn som normalt begavede. Alle fem havde de karakteristiske EEG forandringer, og de kunne adskilles fra døve eller døvblevne børn. Ved audiometri kunne man konstatere, at hørelsen var intakt. Anfaldene kunne kontrolleres med anti-epileptisk medicin. Tale/sprogvanskelighederne aftog først, når de paroxymale afvigelser aftog. Således kunne børnene være uden kliniske anfald, men fortsat have tale/sprogvanskeligheder. Af sammen grund er det vigtigt altid at foretage et søvn EEG, når sproget pludseligt eller gradvist forsvinder, idet der som

nævnt ikke nødvendigvis er observerbare kliniske anfald til stede ved Landau-Kleffner Syndrom.

Beskrivelse af Landau-Kleffner syndromet.

Når et barn under tre år erhverver afasi, er barnets sproglige kompetence langt fra færdig udviklet. Der er således tale om en meget tidligt opstået afasi (i modsætning til en dysfasi er, der er en medfødt sprogforstyrrelse). De individuelle forløb varierer meget med hensyn til anfald, tale/sprogvanskeligheder, adfærd og EEG afvigelser.

Landau-Kleffner Syndrom kan inddeles i *tre stadier*, som beskrives i det følgende (Robinson, 2001):

Det *første* stadie af syndromet er en akut svækkelse af den impressive sprogforståelse med efterfølgende svækkelse af det talte sprog. Debutalderen for Landau-Kleffner Syndrom er typisk fra 2½ års alderen til 7 års alderen. Flere af børnene vil på dette tidspunkt også have epileptiske anfald. Nonverbale evner er på dette tidspunkt intakte. På dette tidspunkt er adfærdsvanskelighederne oftest af mildere grad og hænger sammen med de frustrationer, der er forbundet med kommunikationsvanskelighederne. EEG viser centrotemporale forstyrrelser i vågen tilstand og under søvn (Dulac, 1983). Landau-Kleffner Syndromet er ledsaget af afvigende electroencefalogram-mønstre,

hvor nogle udelukkende optræder under barnets søvn og benævnes CSWS ('continuous spike-wave discharges during slow sleep') eller ESES ('electrical status epilepticus during sleep'), hvilket ikke yderligere skal beskrives her. Det første stadie varer nogle uger, men kan også forløbe over blot et par dage.

I milde tilfælde forværres afasien ikke, selvom den abnorme EEG aktivitet fortsætter. På dette tidspunkt kan undervisning i alternative kommunikationsformer støtte barnets svækkede verbale kommunikation og minimere nogle af adfærdsvanskelighederne.

Det første stadie bevæger sig umærkeligt over i det andet stadie.

I *andet* stadie, som er den kroniske fase med vedvarende vanskeligheder og vedvarende EEG afvigelser, forbliver nonverbale evner intakte (Mantovani & Landau, 1980; Dulac et al. 1983). I mere alvorlige tilfælde er der progredierende nedbrydning af barnets tale/sprogfunktioner i andet stadie. Barnet forstår nu ikke lyde fra omverdenen. Barnet kan i nogle tilfælde hverken afkode tale eller signallyde. Barnet bliver stumt, anfaldene bliver svære at kontrollere og adfærdsproblemerne bliver meget fremtrædende. Adfærdsvanskeligheder vil jeg her definere som adfærd, der er klart ødelæggende og afbrydende for dagligdagens aktiviteter.

Barnet med kort opmærksomhedsspændvidde kan blive meget aggressivt og destruktivt. Barnet kan veksle mellem voldsom aggression og ligeså påfaldende tilbagetrukkethed. Anfald og adfærdsvanskeligheder kan fluktuere parallelt over tid. (Landau & Kleffner, 1957; Mantovani & Landau, 1980), og EEG afvigelserne varer ved. Det andet stadie varer mellem 1 og 7 år, sjældent udover 15 års alderen. Nogle tilstande kan afsluttes ved operation, Multipel Subpial Transection. Operationen indebærer overskærelse af specifikke neurale baner i hjernen (Morrell et al., 1989; Buelow et al., 1996).

I *tredje* stadie opstår spontan bedring. I de mildere tilfælde er der en generel bedring med hensyn til forståelse og genkendelse af tale, og der vil være mindre behov for alternative kommunikationsformer. I alvorligere tilfælde er der først en generhvervelse af forståelse af omgivelsernes nonverbale lyde og derefter en gradvis forståelse af sproglige lyde.

Adfærdsforstyrrelserne bedres ofte i takt med at evnen til at kommunikere sprogligt genopstår. Tredje stadie synes at begynde mellem 1 og 9 måneder efter at CSWS er forsvundet. (Robinson, 2001). Vågen EEG bliver normalt, antiepileptisk medicin kan nedtrappes uden at barnet får tilbagefald.

Impressive vanskeligheder hos børn med Landau-Kleffner Syndrom

Man skelner mellem impressiv og ekspressiv afasi.

Sprogforstyrrelserne opstår oftest først som *impressive* vanskeligheder. Forældrene kan oplyse, at barnet virker som om, at det delvist har mistet sin hørelse. Ved audiometri vil hørelsen dog findes intakt (Tharpe & Olson, 1994).

Et ofte forekommende træk hos børn med Landau-Kleffner Syndrom er den manglende evne til at oversætte hørte lyde til et opfattet sprog, kaldet verbal auditiv agnosi, hvilket tyder på vanskeligheder med fonologisk perception. De impressive vanskeligheder er de mest fremtrædende træk hos barnet og kan variere fra af og til at miste indholdet og dermed evnen til at følge en mundtlig besked til en fuldstændig manglende evne til at begribe verbale input (Tharpe & Olson, 1994). Det lader til at børn med Landau-Kleffner Syndrom er bedre til at genkende vokaler end korte konsonanter. Vokalerne giver barnet en øget forarbejdnings tid i forhold til de korte konsonanter (Korkmann et al., 1998). Nogle børn kan også få vanskeligheder med at afkode signallyde eller miljølyde (en klokke der ringer, hundens gøen), skønt de fonologisk er mindre komplekse end tale (Paquier et al. 1992; Tharpe & Olson, 1994).

Ekspressive vanskeligheder opstår samtidigt med eller senere end de impressive vanskeligheder. I de fleste tilfælde er det ekspressive sprog karakteriseret af en gradvis begrænsning i artikulations evnen og aftagen i sætningernes kompleksitet. I de lette tilfælde er talen karakteriseret ved, at syntaksen er forholdsvis simpel, at barnet for eksempel udelukkende anvender hovedsætninger, og at barnet kan have ordmobileringsvanskeligheder i lettere grad (Parquier et al., 1992). Talen kan dog blive så begrænset, at barnet udelukkende betjener sig af enkle ord, telegrafstil, jargon eller bliver helt stumt. Intonationen og kvaliteten af stemme kan også forandres således, at den bliver kraftløs og monoton (Landau and Kleffner 1957).

Nogle børn kan anvende skriftsprog, nogle kan anvende tegn til tale, men alle synes at have både talemæssige og sproglige vanskeligheder (Bishop, 1985; Korkmann et al., 1998).

De autidive forarbejdningsområder, der er forudsætningen for sprogforståelsen og talen, er af afgørende betydning for udviklingen af forstyrrelsen. Påvirkes disse områder uhensigtsmæssigt, sker der en kæde af indbyrdes afhængige reaktioner, der til sidst medfører en mangelfuld sprogforståelse, mangelfuld evne til opfattelse af

tale og mangelfuld evne til at beherske sproget og talen. Da er der tale om verbal auditiv agnosi.

Korkmann et al. har undersøgt oral praksis og finder, at børnene har vanskeligheder på dette område. De foreslår, at disse vanskeligheder enten kan være sekundære til den vedvarende svage auditive feed back på artikulationen eller, at de kan skyldes direkte forstyrrelser i de motoriske netværk (Korkmann et al., 1998).

Neuropsykologiske undersøgelser af børnene kan give vigtig viden om barnets ressourcer (Grote, 1999). Grote fremhæver vigtigheden af psykologisk undersøgelse fremfor at klinikerer blot forlader sig på sine kliniske indtryk af barnets sproglige ressourcer og evner (Grote, 1999).

Begavelse

I den tidlige litteratur om Landau-Kleffner Syndrom beskrives børnene som normaltbegavede.

I dag er der ingen tvivl om, at Landau-Kleffner Syndrom er et voldsomt indgribende fænomen i barnets liv, et fænomen der påvirker almen trivsel, social kompetence og generelle intelligensniveau.

Det må overvejes, om det er muligt at bevare og udvikle en normal intelligens og abstraktionsevne, når den verbale del af forarbejdningsevnerne læderes i alvorlig grad. Børnenes intelligensniveau

er i litteraturen ofte beskrevet ud fra performance test af forskellig art. Desværre er de anvendte test ofte udviklet til ikke-hørende børn og spørgsmålet er, om de er valide i forhold til børn, der rent faktisk har kunnet og stadig kan høre. Det antydes, at de kan komme til at svare uventet bedre end normgruppen (Stefanatos et al., 2002). Man ved ikke, om disse børn ville score inden for normalområdet, hvis de fik performance test fra test udviklet til hørende (Deonna et al., 1977; Dugas, 1982; Grote, 1999).

Follow-up undersøgelser er nødvendige for at vurdere mulighederne for rehabilitering og senere indlæring. Ved en follow up undersøgelse refereret af Stefanatos, havde 2 børn ud af 11 normal intelligens, da de blev set adskillige år efter deres syndroms debut (Stefanatos et al., 2002). Det kan tænkes, at de nonverbale evner dels påvirkes af selve de neurobiologiske omstændigheder, dels påvirkes af, at en del af den sproglige tænkning og sproglige planlægning ikke kan anvendes som støtte i løsnin-gen af nonverbale opgaver.

Epilepsien kan have en mere generel påvirkning af de kognitive og begavelsesmæssige funktioner.

Alle børn havde problemer med kortidshukommelsen (Morrell et al. 1997; Korkmann et al., 1998; Grote, 1999; Robinson et al., 2001.)

Adfærdsvanskeligheder

I den nyeste litteratur om børn med Landau-Kleffner Syndrom beskrives ofte adfærdsvanskeligheder. Det hyppigste adfærdsproblem er hyperaktivitet (Gascon et al., 1973; Humphrey et al., 1974; Lou, Brandt & Bruhn, 1977; Mantovani & Landau, 1980; Bishop, 1985; Grote, 1999; Korkmann et al., 1998; Robinson et al. 2001; Stefanatos et al., 2002).

Der ses hyperaktivitet, koncentrationsvanskeligheder, oppositionel adfærd, manglende samarbejde og til tider aggressiv adfærd og raserianfald (Humphrey et al., 1974; Irving, 1974; Fejerman og Engel, 1993; Grote, 1999; Robinson et al., 2001; Stefanatos, 2002).

Nogle anser adfærdsvanskelighederne for at være en sekundær reaktion på afasien eller kommunikationsvanskeligheden (Humphrey et al., 1975; Montavani & Landau, 1980; Tharpe et al., 1991).

Andre har beskrevet, at epilepsien i sig selv kan medføre store adfærdsvanskeligheder og raserianfald (De Negri, 1995).

Adfærdsvanskelighederne er set gående forud for afasien, så Stefanatos foreslår, at de adfærdsmæssige afvigelser kan være symptomer på neurologiske vanskeligheder, der senere manifesterer sig i de velkendte sproglige vanskeligheder (Stefanatos et al., 2002). De underliggende patologiske omstændigheder kan således medføre

adskillige og meget forskellige vanskeligheder for barnet.

Ætiologi

Tilstandens præcise årsagssammenhæng er ukendt, men formodes at have en organisk baggrund. (Landau & Kleffner, 1957; Dugas, 1982; Cole et al., 1988; Mouridsen et al., 1992). Skønt årsagssammenhængen bag EEG afvigelserne er ukendt eller i al fald multipel, er der hos flere en hypotese om, at de vedvarende epileptiske udfald i det hjernevæv, der rummer sproglig kommunikation resulterer i, at der sker et funktionelt bortfald i disse områder (Landau & Kleffner, 1957; Fayad et al., 1997).

Prævalens

Gentagne gange i litteraturen understreges de, at LKS er meget sjældent forekommende. Det anslås, at en neurolog vil se et eller to tilfælde om året i sin praksis. (Dugas et al., 1982). Da syndromet er komplekst og sjældent er der samtidig risiko for, at det ikke identificeres, eller at det forveksles med et af de andre differentialdiagnostiske syndromer. Derfor er den tværfaglige udredning central. Børnenes tilstande er ofte komplekse, og det er tilsvarende vanskeligt at udrede en tilstand, der lægger sig op ad flere komplicerede tilstande. Endeligt skal komorbiditet altid overvejes.

Der findes ikke sikre tal på, hvor-

dan prævalens og incidens fordeler sig i en given population.

Bishop angiver i sin oversigt over 124 tilfælde af Landau-Kleffner Syndrom strækkende sig over perioden 1956 til 1985, at fordelingen mellem drenge og piger er 1,6:1 (Bishop 1985). Dette svarer til at Bishop i gennemsnit har behandlet 4 børn årligt med LKS.

Krav til udredning

Landau-Kleffner syndrom er en kompleks tilstand, og derfor er somatisk undersøgelse, neurologisk undersøgelse, EEG – også under søvn, høreprøve, talepædagogisk undersøgelse, synsprøve, neuropsykologisk undersøgelse og observation af barnet i forskellige sammenhænge, (hjemme, institution mv.) påkrævet. Man kan overveje MRI og SPECT. Tværfaglig udredning og teamwork anbefales ved komplekse tilstande.

På baggrund af litteraturen og egne erfaringer med udredning må jeg konkludere, at en neuropsykologisk undersøgelse er både relevant og påkrævet til afdækning af såvel tydelige som diskrete neuropsykologiske vanskeligheder.

Pædagogisk indsats

Nogle børn profiterer af dels medikamentel behandling, dels behandling/undervisning i kommunikation (Tharpe & Olson, 1994.) Børnene bør udredes og følges af logopæder, der kan rådgive både

barnets forældre og lærere/pædagoger. Der bør iværksættes målrettet logopædisk støtte til børn med Landau-Kleffner Syndrom.

Resultaterne fra den psykologiske undersøgelse bør indgå i etableringen af barnets undervisningsmiljø, således at barnet kan bruge sin ressourcer og samtidig lære at kompensere for sine svagheder. Børnene vil på samme måde som andre børn og voksne med kommunikationshandicap kunne profitere af høj grad af forudsigelighed og en for barnet meningsfuld struktur. Formålet med den pædagogiske indsats bliver at styrke barnets evne til kommunikation og indlæring, at opmuntre barnet til at blive ved med at kommunikere og blive ved med at lytte, således at kontakten med jævnaldrende børn kan bevares.

Børnenes adfærdsmæssige vanskeligheder kan både skyldes abnorm EEG aktivitet i sig selv, og være en sekundær frustration over handicapet. Børnene bør lære en social acceptabel adfærd af sine forældre. Det er påkrævet at have et tæt samarbejde mellem barnets forældre og barnets øvrige voksne, således at strukturen og kommunikationen omkring barnet er entydig. Barnet bør mødes af specialuddannede voksne, der kan være med til at opretholde et tydeligt undervisningsmiljø, være med til at understøtte barnets sociale kompetencer og regulere

uønsket adfærd gennem indsigtfuld relationsarbejde med barnet. Supervision kan være påkrævet for at undgå en stigmatisering af et barn i vanskeligheder.

Når et barn er udredt og diagnosticeret, kan forældre og øvrige familie have brug for dels specifik rådgivning angående selve Landau-Kleffner Syndromet, dels mere bred rådgivning mht. hvordan familien håndterer den ny situation. Det udstrakte samarbejde med fagpersoner kan være en stor hjælp for familien. Når der er et team af fagpersoner omkring en familie, kan det være hensigtsmæssigt at have en faglig tovholder, der har den primære kontakt med familien.

Prognose

Størstedelen af børn med Landau-Kleffner Syndrom efterlades med en eller anden form for sproglig dysfunktion (Dugas, 1995.) Fuldstændig helbredelse er sjælden og synes at gælde for de børn, hvis SCWS har varet mindre end tre år. Således at forstå, at jo længere perioden med SCWS har varet, desto ringere er udsigten for fuldstændig helbredelse af tale- og sprogfunktionen. (Morrell 1997; Robinson 2001.) Korttidshukommelsen findes at være påvirket hos alle børn med Landau-Kleffner Syndrom.

Nogle kommer sig fuldstændigt, andre har vanskeligheder, andre igen har diskrete vanskelighe-

der i voksenalderen (Mantovani & Landau 1979; Dulac 1983; Deonna 1989; Hirsch et al. 1990), og prognosen er stærkt relateret til begyndelsestidspunktet. Bishop vurderer, at jo yngre barnet er, desto værre er langtidsperspektivet for barnets sproglige mestring (Bishop 1985). Andre mener, at begyndelsestidspunktet ikke korrelerer med prognosen (Robinson 2001; Korkmann, 1998; Uldall P et al., 2000). Langtidsprognosen for sproget er usikker på trods af, at både epilepsien og EEG afvigelserne sædvanligvis formindskes eller forsvinder helt med årene (Paquier et al., 1992). Således findes der ikke en sikker prognostisk markør.

Desværre betyder en stabilisering af EEG ikke altid en forbedring af afasien. Der er heller ikke direkte sammenhæng mellem antallet af kramper og afasiens alvorlighed (Robinson, 2001). I litteraturen findes oversigt over de forskellige medikamentelle behandlinger af de afvigende EEG og medfølgende krampeanfald. Der findes mindre om de pædagogiske og talepædagogiske strategier for disse børn (Miller, 1984).

Meget tyder på, at børnene er hjulpet af multiple kommunikationsveje og ved reduceret baggrundsstøj, for eks. at have lov til at sidde med walkman, hvis klassen opleves for støjende. Vi ved fra voksne, der er kommet sig af

Landau-Kleffner Syndrom, at baggrundsstøj kan genere deres auditive skelneevne over for eksempel andres tale eller andre komplekse lyde i miljøet.

Diskussion

I takt med at adfærdsvanskelighederne beskrives hyppigere i litteraturen, ses der hos børnene vanskeligheder, der kan minde om dem, som man ser hos børn med autisme spektrum forstyrrelser. For eksempel trives flere af børnene med Landau-Kleffner Syndrom bedst med høj grad af fast rutine og forudsigelighed, og de kan have modstand mod forandring. I modsætning til rutinerne og forudsigeligheden står de eksekutive funktioner.

Både børn med Landau-Kleffner Syndrom og børn med autisme har ofte vanskeligheder med de eksekutive funktioner.

De eksekutive funktioner omfatter det komplekse sæt af evner, der medfører, at man er i stand til at få en ny idé, at planlægge, at udføre og eventuelt undervejs evaluere og justere idéen. Man skal kunne anvende forestillingsevne og undervejs være kritisk over for det, som man har sat i gang. De eksekutive funktioner er evnen til at få en ny idé og at kunne omsætte den til en *relevant* handling.

Idéen skal være barnets egen kreative tanke, barnets egen initiativ, hvilket betyder at eksekutive funk-

tioner bedst lader sig observere i barnets miljø snarere end udelukkende ved hjælp af test. Nogle af forudsætningerne kan dog undersøges ved hjælp af psykologiske test. Tænkning, forestillingsevne, hukommelse, opmærksomhedsfunktion, organisering, hæmning af irrelevante impulser og kognitiv fleksibilitet. (A.V. Fleischer, 2004)

Endvidere kan både børn med autisme og børn med Landau-Kleffner Syndrom anvende ekkolali, de kan have søvn-og spiseforstyrrelser og overfølsomhed over for støj. Nogle af børnene med LKS er blevet beskrevet som havende mangelfuld situationsfornemmelse (Dugas et al., 1982; Gordon, 1990; Hirsch et al., 1990).

Disse observationer rejser spørgsmålet, om det er muligt at have en distinkt grænse mellem Landau-Kleffner Syndrom og autisme. Kan Landau-Kleffner Syndrom nærme sig en autisme spektrum forstyrrelse? Autismen, PDD og epilepsi optræder ofte samtidigt, og vi antager, at der er en neurobiologisk base for disse hjernemæssige forstyrrelser. Derfor giver det også mening, at tilstandene kan lægge sig tæt op ad hinanden og være svære at skelne fra hinanden.

Diagnoserne er modeller af virkeligheden, der kan hjælpe os i hverdagen med at definere og klargøre, hvad vi taler om.

I arbejdet med børn og unge møder vi komplekse tilstande, hvor

vi ikke altid kan skelne mellem »enten eller« ; men ofte må konkludere at virkeligheden kan være »både og«.

Jeg foreslår, at der opretholdes en skelnen mellem autisme og Landau-Kleffner Syndrom, alene fordi autisme spektrum forstyrrelsen anses for at være en livslang forstyrrelse, og at Landau-Kleffner Syndromet opstår hos et i øvrigt rask, normaltudviklet barn, og at tilstanden efter en årrække kan klinge af med nogle muligheder for helbredelse.

Endeligt er det vigtigt i det brede PPR arbejde at være opmærksom på børn, der efter en start på livet med normal sprogudvikling, pludseligt mister sproget og måske forandrer sin adfærd drastisk.

Litteraturliste

- Adams, R.D. et al. (eds.) *Principles of Neurology*, 6th ed. N.Y. McGraw-Hill Companies, 1997.
- Beaumanoir, A., Bureau, M., Deonna, T., Mira, L. & Tassinari, C.A. (eds.) *Continuous Spikes and Waves during Slow Sleep, Electrical Status Epilepticus during Slow Sleep*. John Libbey, London, 1993.
- Bishop, D.V. »Comprehension of Spoken, Written and Signed Sentences in Childhood Language Disorders.« *Journal of Child Psych. Psychiatry*, 1982; 23 (1):pp 1-20.
- Bishop, D.V. et al. »Age of onset and outcome in 'acquired aphasia with convulsive disorder'« (Landau-Kleffner Syndrome). *Developmental Medical Child Neurology*, 1985;27: pp 705-712.
- Bishop, D.V.M. »Speech and Language Difficulties.« *Child and Adolescent Psychiatry*, Rutter and Taylor (eds.) 2002.
- Buelow, J.M. et al. »Multiple Subpial Transection for Landau-Kleffner Syndrome.« *Aorn Journal* 1996;63 (4):pp 741-744.
- Cole, A.J. et al. »The Landau-Kleffner syndrome of an acquired epileptic aphasia: unusual clinical outcome, surgical experience and absence of encephalitis.« *Neurology*. 1988;38:pp31-38.
- Colin, P., Doherty et al. »Prosodic Preservation in Landau-Kleffner Syndrome. A case report.« *European Journal of Neurology*, 1999;6:pp227-234.
- Cooper, J.A. & Ferry, P.C. »Acquired Auditory Verbal Agnosia and Seizures in Childhood.« *Journal of Hearing and Speech Disorders*, 43, 176-184.
- Deonna, T., Peter, C. & Ziegler, A.-L. »Adult Follow-up of the Acquired Aphasia-Epilepsy Syndrome in Childhood. Report of 7 cases.« *Neuropediatrics* 20 (1989) pp132-138.
- Dongen, van H.R. et al. »Landau-Kleffner Syndrome. A case study with a fourteen year follow up.« *European Neurology*, 1988;29:pp 109-114.
- Dugas, M. et al. »Le Syndrome de Landau et Kleffner. Aphasie "acquise" de l'enfant, altérations paroxystiques de l'électro-encéphalogramme, crises d'épilepsie.« *Nouvelle Presse Med.* 1982;11: pp3287-3791
- Ege, B. og Mouridsen, S.E. »Landau-Kleffners Syndrom« *Dansk Audiologopædi*, Maj 1991.
- Eslava-Cobos, J. & Meja, L.: »Landau-Kleffner Syndrome: Much more than aphasia and epilepsy.« *Brain and Language*, 57,215-224 (1997).

- Fayed, M.N. et al. »Landau-Kleffner Syndrome. Consistent Response to Repeated Intravenous Gammaglobulin Doses: a case report.« *Epilepsia*.1997;38:pp 489-494.
- Fejerman, N. & Engel, J. »Landau-Kleffner Syndrome« *Medline* November 1998.
- Fleischer, A.V. »Eksekutive funktioner hos børn.« *Den Blå Serie 25*, Forlaget Skolepsykologi 2004.
- Freltofte, S. *Kvalitativ NEPSY Manual*. Dansk psykologisk Forlag 1996.
- Gordon, N. »The Landau-Kleffner syndrome: increased understanding.« *Brain & Development* 19 (1997) pp 311-316.
- Grote, C.G., van Slyke & Hoepfner, J. »Language outcome following multiple subpial transection for Landau-Kleffner Syndrome.« *Brain*, 122, 561-566.
- Hirsch, E. et al. »Landau-Kleffner Syndrome. A clinical and EEG study of five cases.« *Epilepsia*, 1990;31: pp756-767.
- Humphrey, I. et al. »Gradually Developing Aphasia in Children. A diagnostic problem.« *Am Acad. of Child Psychiatry*, San Fran, October 1976.
- Jayakar, P.B. et al. »Electrical Status Epilepticus During Slow Wave Sleep: A review.« *Journal of Clinical Neurophysiology*, 1991;8 (3): pp299-311.
- Kaga, M. »Language Disorders in Landau-Kleffner Syndrome.« *Journal of Child Neurology*, 1999; 14: 118-122.
- Kaufman, A.S. & Lichtenberger, E.O. *Essentials of WISC-III and WPPSI-R Assessment*. John Wileys and Sons, 2000.
- Korkman, M. et al. »Neuropsychological characteristics of five children with the Landau-Kleffner syndrome: Dissociation of auditory and phonological discrimination.« *Journal of the International Neuropsychological Society* (1998),4, pp 566-576.
- Lagae, L.G. et al. »Successful Use of Intravenous Immoglobulins in Landau-Kleffner Syndrome.« *Pediatric neurology*, 1998;18: pp165-168
- Landau, W.M. & Kleffner, F.R. »Syndrome of Acquired Aphasia with Convulsive Disorder in Children.« *Neurology*;1998;51:pp1241-1249. (Reprint of *Neurology*, August 1957.)
- Lees, J.A. *Children with Acquired Aphasia*. Whurr Publishers, Ltd. 1993.
- Lehrman, P. et al. »Effect of Early Corticosteroid Therapy for Landau-Kleffner Syndrome« *Developmental Medicine and Child Neurology*. 1991; 33: pp257-260.
- Lieven, G.L. et al. »Successful Use of Intravenous Immunoglobulins in Landau-Kleffner Syndrome -168.« *Elsevier Science, Pediatric Neurology*, 1998, Vol 18 no 2, pp165.
- Lorizio, A. et al. »Contribution to our knowledge of the Landau-Kleffner 'acquired aphasia with epilepsy' syndrome.« *Riv Patol Nerv Mentale*.1982;103: pp 201-214.
- Lou, H. et al. »Aphasia and Epilepsy in Childhood« *Acta Neurologica Scandinavica*, 1977;56:pp46-54.
- Mantovani, J.F. & Landau, W.M. »Acquired Aphasia With Convulsive Disorder. Course and prognosis.« *Neurology*, 1980;30:pp 524-529.
- Mouridsen, S.E. et al. »Regional Cerebral Blood-Flow Measured by HMPAO and SPECT in a 5-year Old Boy with Landau-Kleffner Syndrome« *Neuropediatrics*, 1993;24:pp 47-50.
- Parquair, P.F. et al. »The Landau-Kleffner Syndrome or 'acquired aphasia with convulsive disorder'. Long Term Follow Up of Six Children and a Review of the Recent Literature. *Arch Neurology*. 1992;49: pp354-359.

- Robinson, R.O. et al. »Landau-Kleffner syndrome: course and correlates with outcome«. *Developmental Medicine and Child Neurology* 2001, 43: pp 243-247.
- Rutter, M. & Rutter, M. *Developing Minds. Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books, 1993.
- Sawney, I.M.S. et al. »Acquired Aphasia with Epilepsy. The Landau-Kleffner Syndrome« *Epilepsia*, 1988; 29 (3):pp 283-287.
- Stefanatos, G.A., Kinsbourne, M. & Wasserstein, J. »Acquired Epileptiform Aphasia: A dimensional View of Landau-Kleffner Syndrome and the Relation to Regressive Autistic Spectrum Disorders.« *Child Neuropsychology* 2002, vol. 8, no 3 pp 195-228.
- Stern, D. *The Interpersonal World of the Infant*. Basis Books 1985.
42. Kleffner Syndrome: Acquired Epileptic Aphasia in Children.« *Journal of Acad Audiology*, vol. 5, pp 146-150. 1994.
- Uldall, P., Sahlholt, L. & Alving, J. »Landau-Kleffner Syndrome with onset at 18 months and an initial diagnosis of pervasive developmental disorder.« *European Journal of Paediatric Neurology* 2000; 4: pp81-86.
- White, H. et al. »Epilepsy-Aphasia Syndrome in Children. An unusual presentation in psychiatry.« *Canadian Journal of Psychiatry*, 1987;32: pp 599-601.
- Zardini, G. et al. »Linguistic Development in a Patient with Landau-Kleffner Syndrome: A Nine year Follow-Up« *Neuropediatrics*, 1995;26: pp 19-25.

Kan forældrekurser styrke forældrekompetencen?



Evalueringen af DKSBs¹ forældrekursus "Stærke Forældre – Stærke Børn[®]"

På baggrund af stigende vold i familien, tiltagende kriminalitet blandt børn og unge og ikke mindst en ret udbredt følelse af usikkerhed og magtesløshed hos forældre blev der iværksat en række omfattende forældrekurser af en organisation i Köln, svarende nogenlunde til Skole og Samfund. Resultaterne var, at de deltagende forældre sammenlignet med en kontrolgruppe på en række områder ændrede deres syn på børneopdragelse. Et projekt, der nok kunne vække interesse i Danmark.

Af *Sigrid Tschöpfe-Scheffler*, Prof. Dr. phil.
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften,
Fachhochschule Köln

Oversættelse: cand. psych. Britta Nilsson

Ved det Socialvidenskabelige Institut på Fachhochschule Köln blev der i perioden april 2001 til april 2002 gennemført en evaluering af DKSBs forældrekurskoncept *Stærke Forældre- Stærke Børn* (se Tschöpfe-Scheffler/Niemann 2002). Den foreliggende undersøgelse, blev gennemført i tæt samarbejde med DKSBs regionsforening i Nordrhein-Westfalen og finansieret ved hjælp af forsknings- og udviklingsmidler fra Fachhochschule Köln.

Baggrund for denne undersøgelse var vedtagelsen af (den tyske)

lov om ikke voldelig børneopdragelse (§ 1631 II BGB) i juli 2000. Endvidere gav familieministeriets overvejelser om at supplere lovgivningen med information, forebyggende tilbud samt støtte til forældre i krise- og konfliktsituationer, anledning til denne undersøgelse.

Forældrekursets centrale mål er at styrke forældrenes selvtillid i deres rolle som opdragere og at fremme kommunikationen i familien for derved at forebygge psykisk og fysisk vold i familien.

Evalueringsmetoder og fremgangsmåder

- *Forsøgsgruppen:* I et tidsrum på 10-12 uger blev der undersøgt 201 forældre fra 20 forældrekurser i DKSBs regionsforeningerne i Nordrhein-Westfalen, henholdsvis *ved start og ved afslutning* af forældrekurset. Til dette formål blev der anvendt spørgeskemaer med eksempler på konkrete opdragelsessituationer.
- *Kontrolgruppen:* Parallelt blev 114 forældre, der ikke havde deltaget i et forældrekursus og hvis børn gik i ni forskellige daginstitutioner, forelagt de samme spørgeskemaer som forsøgsgruppen – af to omgange og i et tidsinterval på 10 til 12 uger.
- 8 mødre deltog i et *kvalitativt interview*, før og efter kursets start.
- *Børneinterview:* På en aktivitetsdag ved forældrekursets afslutning inddrog vi 9 børn i alderen fra 5-13 år i undersøgelsen. Følgende metoder blev anvendt: Interview, leg med dukker og fuldendelse af en billedhistorie ved tegning.

Med sigtet om at kunne fremkalde så detaljerede udsagn som muligt valgte vi *tre undersøgelsesmetoder, der supplerede hinanden:* Et skriftligt spørgeskema til forældrene, kvalitative interviews med

mødrene og undersøgelsen af børnene.

Vores sigte var endvidere, at dække et bredt spektrum af opdragelsesstiler. En flerdimensional model til udviklingsfremmende og udviklingshæmmende opdragelsesstile, som forskerteamet har udviklet, dannede derfor den teoretiske baggrund for hver enkelt metode.

Opdragelsesdimensionerne

Vi har undersøgt *8 dimensioner i forældres adfærd* og har ordnet dem i henhold til udviklingsfremmende og udviklingshæmmende aspekter:

<i>Uviklingsfremmende aspekter:</i>	<i>Udviklingshæmmende aspekter:</i>
Kærlig opmærksomhed	Følelseskulde – overdrevent følelsesmæssigt engagement
Agtelse/respekt	Ringeagt
Kooperativ adfærd	Kommanderende adfærd
Struktur	Kaos

Undersøgelsens nøgle-spørgsmål

- Fører deltagelse i forældrekurset til *vækst af udviklingsfremmende opdragelsesadfærd?* (Grupperelateret sammenligning før og efter, forældrenes selvvurdering).
- Fører deltagelse i forældrekurset til *reducing af udviklings-*

hæmmende opdragelsesadfærd? (Grupperelateret sammenligning før og efter, forældrenes selvvurdering).

- Hvordan forløber *adfærdsændringsprocessen* som følge af forældrekursets temaer og hvordan bliver de drøftede emner omsat i praksis? (Procesanalyse, situationsrelaterede kvalitative interviews).
- Kan *forandringer* (forbedringer hhv. forringelser) i opdragelsesadfærden og i forældrenes holdninger til opdragelse (kognitivt, følelsesmæssigt) også *forntemes* i familiernes hverdag derhjemme? (Børneinterview og kvalitativt interview).
- Findes der en signifikant *forskkel* mellem kursusedtagerne og kontrolgruppens forældre, der ikke har deltaget i et forældrekursus?

Metodiske overvejelser

a) Spørgeskemaet

For at tilgodese målsætningen om at nærme os opdragelsessituationens kompleksitet så meget som muligt og samtidigt at kunne registrere de i kurset formidlede opdragelsesideer på forskellig vis, blev spørgeskemaet delt op i tre emneområder. De 3 områder fokuserer hver især på forskellige aspekter i opdragelsen og bliver uddybet i det følgende:

- *Situationsbeskrivelser*: Ved hjælp af situationsbeskrivelserne blev forældrenes tilbøjelighed til at favorisere bestemte opdragelsesinterventioner i konfliktsituationer undersøgt. For at kunne registrere dem udvalgte vi 12 forskellige situationsbeskrivelser med en række forskellige reaktionsmuligheder; samlet resulterede det i 39 items.
- *Udsagn om opdragelse*: Disse udsagn fokuserer på generaliserede indstillinger, varige grundholdninger og fundamentale overbevisninger vedrørende opdragelsesspørgsmål. Der blev spurgt ind til 16 forskellige udsagn.
- *Spørgsmål vedrørende en bestemt opdragelsesadfærds forekomst og hyppighed*: Her undersøges, hvilke adfærdsformer der eksisterer i opdragelseshverdagen og hvor ofte de forekommer i løbet af en uge. Dette afsnit består af 17 items.

Samlet består skemaet således af 72 enkeltspørgsmål. Hvert enkelt item blev knyttet til én af de otte opdragelsesdimensioner. Tilknytningen af spørgsmålene til de forskellige dimensioner blev baseret på gentagne reviderings- hhv. omformuleringsprocesser og på uafhængige analyser af overensstemmelser i forskergruppens vurderinger. Spørgsmålet var, om den beskrevne forældreadfærd

stod i overensstemmelse med den tilgrundliggende teoretiske beskrivelse i opdragelsesdimensionerne (indholdsvaliditet).

Kerneproblematikken bestod i, at man i den konkrete opdragelseshverdagsselfølgelighed vil foretage en sådan analytisk opdeling af opdragelsesdimensionerne. Derimod kan en forældres reaktion på barnets uønskede adfærd i bestemte situationskonstellationer, hyppigt både indebære udviklingsfremmende og udviklingshæmmende adfærdsdele. Det gør tilknytningen til de enkelte dimensioner særdeles vanskelig. Formålet med den foreliggende undersøgelse var dog ikke at rekonstruere kompleksiteten i forældres opdragelsesadfærd, men i stedet at afklare, i hvilke opdragelsesdimensioner det kan lade sig gøre at konstatere forandringer. Af denne grund var det – udelukkende for registreringens skyld – nødvendigt at lave en klar opdeling af forældrenes adfærdsformer og at indordne dem hver især under én af dimensionerne.

b) Kvalitative interviews Dybdeinterviews

I et yderligere delprojekt af evalueringen blev kursusdeltagere – alle sammen mødre fra to regionsforeninger i Nordrhein-Westfalen – interviewet før deres første og efter afslutningen af deres sidste kursusdag. Begge interviews dæk-

kede over to emneområder:

- Spørgsmål vedrørende vurderingen af egen opdragelsesadfærd ved hjælp af udvalgte situationsbeskrivelser fra spørgeskemaet;
- Spørgsmål vedrørende vurderingen af kurset

Resultaterne af denne før-efter-sammenligning blev sat i relation til hinanden og herefter relateret til opdragelsesdimensionsmodellen, for på den måde at kunne dokumentere forandringer i forældrenes opdragelsesadfærd.

Dette delprojekt kan ses som supplement til sammenligningen af forsøgs- og kontrolgruppen. Dets formål var ikke at kunne bestemme udsagn om kursets effekt på hele deltagergruppen, ved hjælp af forandringer i forældrenes adfærd i de enkelte dimensioner. Denne delundersøgelse stilede mod at beskrive processen i forandringen af opdragelsesadfærden, sådan som kursusdeltagerne selv oplever den.

Således har dette delprojekt et andet fokus, både i henhold til dets målsætning og dets metodologi. I modsætning til sammenligningen af forsøgs- og kontrolgruppen er der her ikke tale om en kvantitativ undersøgelse, hvorfor den skal placeres indenfor den kvalitative socialforskningsramme.

c) *Børneinterview*

Den tredje metode, der blev anvendt, var et »børneinterview«. På en lege- og aktivitetsdag ved afslutningen af en af kursusdelene blev tre aldersgrupper undersøgt ved hjælp af tre forskellige metoder:

- Spørgsmål stillet i en *interview-leg*
- *Leg med handskedukker*, hvori børnene blev opfordret til at spille løsninger til to på forhånd givne *situationsbeskrivelser*
- *Fuldendelse af en billedhistorie* ved tegning (med situationsbeskrivelserne som indhold)

Vi var i den sammenhæng særligt interesserede i følgende spørgsmål:

- Hvilke løsninger forslår børn i konfliktsituationer og i svære situationer i familiens hverdag? (Her indgår børnenes ønsker og fantasier)
- Hvordan vil de gerne blive behandlet? Hvordan ville de løse konflikterne? (Udgangspunkt her er situationsbeskrivelserne fra undersøgelsens spørgeskemaer)
- Står børnenes løsningsforslag i overensstemmelse med den reelt oplevede konfliktstrategi som forældrene vælger?
- Hvordan er børnenes vurdering af forandringer i forældrenes opdragelsesadfærd og kursets virkninger?

- Hvad forbinder de med forældrekurset? Fantasier, ønsker, bekymringer ...

Undersøgelsesresultater med henblik på udviklingsfremmende og udviklingshæmmende opdragelsesadfærd

Allerede forud for deltagelsen i kurset viste forældrene en høj overensstemmelse på tre plan:

- Forældrene siger, at de elsker deres børn, at de ønsker og vil det bedste for dem.
- De viser allerede inden kursets start en høj grad af kærlig opmærksomhed.
- De føler sig usikre og til dels magtesløse med henblik på kriterierne for, hvad der ville være »det bedste« for deres barn og hvordan det skal omsættes i praksis

Dette bliver tydeligt i tre væsentlige aspekter, nemlig i relation til:

- Grænsesætning og konsekvent adfærd
- Brug af ikke voldelige opdragelsesmetoder
- Vurdering af egen opdragelseskompetence

Efter deltagelsen i kurset kan der konstateres følgende resultater i henhold til de enkelte opdragelsesdimensioner:

- *Opdragelsesdimensionen: Kærlig Opmærksomhed:* I opdragelsesdimensionen »kærlig opmærksomhed« viste der sig høje udgangsværdier for begge grupper (kontrol- og forsøgsgruppen). I forsøgsgruppen kunne værdierne dog yderligere blive hævet. Forældre, der havde deltaget i kurset havde åbenbart lært, hvordan de kan gebærde sig mere hensigtsmæssigt i konfliktsituationer, hvor det specielt handler om at tage vare på barnets følelser. Efter deltagelsen i kurset steg kursusforældrenes empativærdier i 3 items. Disse forældre kan både registrere og forstå barnets perspektiv og er i stand til at vurdere barnets skuffelse og sorg som adækvate følelser, også hvis de selv (ud fra voksenperspektivet) betragter denne situation som en bagatel. Svarende til deres differentierede vurdering af situationen er de nu oftere i stand til at vise en mere hensigtsmæssig reaktion: De trøster i stedet for at bagatellisere. En lige så veludviklet empatisk kompetence har vi ikke kunnet konstatere hos forældrene i kontrolgruppen.
- *Opdragelsesdimension: Følelseskulde hhv. Overdrevent følelsesmæssigt engagement:* I resultaterne vedrørende dimensionen »overdreven omsorg og følelsesmæssigt engagement« er kontrolgruppens stærkere behov for

kontrol iøjefaldende. Det kunne eventuelt forklares ved, at det her udelukkende handlede om forældre til børn i førskolealderen og der i denne alder er lagt op til flere beskyttelses- og omsorgsopgaver end eksempelvis i skolealderen eller ungdommen. På den anden side kan vi betragte det som en af kursets succeser, at den udviklingshæmmende begrænsning af autonomiudviklingen gennem symbiotisk tilknytning og overdreven omsorg, også i forhold til småbørn, blev tematiseret i kurset og derved blev åbenlys for forældrene. Sammenligningen af de tre ikke signifikante items i forsøgsgruppen i henhold til de beskrevne konfliktsituationer og løsningsmuligheder tyder dog på, at de typiske mønstre for overdreven omsorgsadfærd og de bagvedliggende konfliktemner (angst for eventuelle farer, barnet bruges som erstatning for partner, m.m.) skulle rykkes endnu mere ind i kursernes fokus, end det hidtil har fundet sted. Det lykkes fortsat ikke altid at få øje på den overdrevne omsorgsadfærd, der ligger bag forskellige former for den, ud fra forældrenes perspektiv, uomgængelige kontrol af børn og unge.

- *Opdragelsesdimensionen: Agtelse:* Resultaterne til opdragelsesdimensionen »agtelse« er signifikante i henhold til evalu-

eringsspørgsmålet. Det tyder på, at der i forældrekurserne i høj grad bliver skabt en bevidsthed omkring, gennem hvilken opdragelsesadfærd agtelse og anerkendelse af barnet kommer til udtryk. Da der ikke viser sig nogle forandringer i kontrolgruppen, kan dette vurderes som tegn for, at en erkendelse af, hvordan tiltag i opdragelsen kan kombineres med en respektfuld kontakt, kræver professionel støtte. Denne dimensions særlige betydning, som gentagne gange bliver fremhævet i den pædagogiske litteratur og som er et væsentligt grundlag for forældrekurset (barnets ret til agtelse som øverste maksime), bliver dermed tydeligt for de deltagende forældre og ligeledes synligt i bearbejdningen af spørgeskemaerne. Særligt iøjefaldende bliver forskellen mellem kursusforældre og kontrolgruppen, når det handler om spørgsmålet, om et barns mening er lige så betydningsfuld som en voksens. Mens antallet af ja-svar i forsøgsgruppen steg fra 57% til 74%, tegnede der sig et modsat resultat for kontrolgruppen. Her var antallet af bifald endda aftagende (fra 66% til 54%). En forklaring på dette, i første omgang overraskende resultat kunne igen ligge i, at forældre til børn i førskolealderen, på grund af børnenes alder

og erfaring, nemmere kunne nå frem til overbevisningen, at børnenes mening i denne alder ikke er så vigtig endnu. Denne holdning, hvor man frakender barnet evnen til selv at danne sig en mening, udtrykker muligvis en internalisering af en gennem medierne fremhævet holdning: »Forældre skal blive bedre til at sætte sig igennem overfor deres børn«. Set på den måde, kunne kontrolgruppens besvarelse af spørgeskemaerne også afspejle usikkerheden hos forældre, der gerne vil gøre det rigtige (eller tilgodese formentlige forventninger i forskergruppen) og dermed søger deres orienteringspunkter i offentlige autoriteter eller den almene »mainstream«. Ikke alene derfor virker det meningsfyldt for os at formidle forældre kriterier for egne målestokke, ligesom det forsøges i forældrekurset »Stærke Forældre- Stærke Børn®«. Det virker således som om en del af forsøgsgruppens forældre, på trods af den aktuelle offentlige debat om »en mere streng opdragelse«, ikke blev fristet til at fra-vige deres holdning om at have mere fokus på barnets behov og at reagere på disse. Her virker det som om kursusledernes orienterende tiltag med henblik på en større agtelse af barnet og opfordringer til at slippe volden i opdragelsesprocessen har været

stabiliserende for den egen meningsdannelse.

- *Opdragelsesdimension: Ringeagt:* Opdragelsesdimensionen »Ringeagt« blev i spørgeskemaet registreret via 8 items og viser i 6 af dem signifikante resultater i henhold til evalueringsspørgsmålet. Ved sammenligning af resultaterne i henhold til redueringen af underkendende og nedværdigende opdragelsesadfærd viser det sig, at der i kontrolgruppen på ingen måder har fundet en reduktion af underkendende adfærd sted. Udslagsgivende herfor er muligvis, at de tilsvarende elementer ikke blev opfattet som værende underkendende. I forsøgsgruppen derimod viser der sig en tydelig nedgang i hyppigheden af underkendende adfærdselementer. Dette understreger nødvendigheden for professionel hjælp til at erkende og opspore skjulte afvisninger, krænkelser og ydmygelser i opdragelsen af børn og unge. Forældre, der har deltaget i kurset er i høj grad sensibiliserede til at erkende den slags adfærd hos sig selv og gør i mindre udstrækning brug af dem. Det får betydning i forbindelse med følgende item: »En lussing på det rette tidspunkt gør ingen skade«. I dette første eksempel afviste 50% af kontrolgruppens forældre lussingen i første spørgerunde, ved anden spørgerunde

var det 54%. Ikke desto mindre bifaldt halvdelen af forældrene! Herimod steg afvisningen af lussingen som opdragelsesmetode ved kursusforældrene fra 56% til 72%. Ved to yderligere items handlede det om accepten af barnets egen mening og der blev spurgt efter, hvor tit forældrene reagerede med misbilligelse, når barnet svarede imod eller ikke gjorde, det det blev bedt om. Ved opgørelsen af resultaterne bliver det tydeligt, at forsøgsgruppen har gennemgået en forandring. I situationer, hvor barnet protesterer eller ikke efterkommer deres anordninger, kan de se dette som udtryk for, at barnet har udviklet sine egne holdninger til tingene. Det gør det nemmere for forældrene ikke længere så hyppigt at reagere med vrede eller irritation. Det er blevet tydeligt for dem, at ikke hver modsigelse eller modstand mod forældrenes opfordringer fra barnets side behøver at være udtryk for manglende lydighed. Forandringerne i forsøgsgruppens forældreadfærd kan hænge sammen med tilsvarende indsigter, som de er nået frem til via deltagelsen i forældrekurset.

- *Opdragelsesdimensionen: Kooperation:* Den tydelige tendens, som tegner sig i resultaterne, kan især beskrives ved at deltagerne i forældrekurset åbenbart har taget budskabet til sig,

at de ikke behøver at udvikle konfliktløsningsstrategier på børnenes vegne. De er nået til erkendelsen af, at det er bedre for barnets selvstændighedsudvikling at lede efter løsninger i fællesskab. Desuden kan der iagttages en større tilbøjelighed til at delagtiggøre børnene i beslutninger, der vedrører hele familien (fritidsaktiviteter, feriemål, m.m.). Det hænger formodentlig sammen med den i løbet af forældrekurset opnåede indsigt i, hvor vigtigt det er for børns selvvirksomhedskoncept, at blive inddraget og derved at få en betydning i familiesystemet. Også i kontrolgruppen viser der sig signifikante forandringer fra første til anden gangs registrering i forældrenes selvbeskrivelser med henblik på kooperativ opdragelsesadfærd. I begge grupper kunne der fx konstateres en statistisk signifikant stigning i henhold til fuldt ud at bifalde hensynstagen til barnets ønsker ved køb af tøj. Det tyder på, at en sådan forandring af opdragelsesadfærden også kan blive udløst og forklaret ved diskussions- og refleksionsprocesser ifølge beskæftigelsen med spørgeskemaet (Nogle forældre i kontrolgruppen har, inspireret af situationsbeskrivelserne i spørgeskemaet, spontant fundet sammen i samtalegrupper). De positive resultater i begge

grupper kan således ikke udelukkende føres tilbage til deltagelsen i forældrekurset.

- *Opdragelsesdimensionen: Kommanderende adfærd:* Dimensionen »Kommanderende adfærd« kan betragtes som den udviklingshæmmende modpol til kooperativt samspil. I den foreliggende studie blev den undersøgt ved hjælp af i alt 12 items. For 11 af dem viste der sig en signifikant forskel mellem forsøgs- og kontrolgruppens besvarelse, før og efter kurset. Der bliver tydeligt, at deltagerne af forældrekurset er nået til erkendelsen af at kommanderende adfærd kan være udviklingshæmmende. De undgik brugen af autoritære tiltag og ledte efter andre, udviklingsfremmende løsningsmuligheder. For samtlige items i denne dimension viste der sig en signifikant forskel i forsøgsgruppens besvarelser fra første til anden gangs undersøgelse. *Derved kan der for dimensionen »kommanderende adfærd« konstateres, at det er her, hvor det blandt alle undersøgte dimensioner gennemgående er blevet påvist de stærkeste effekter.* En stor effekt af disse forældrekurser er, at forældre bliver bevidste om kommanderende og overdrevent styrende adfærdselementer, der er med til at undertrykke børnenes selvstændighed. Ligeledes bliver de i stand til at undgå dem

langt hen ad vejen, fordi de har mødt nye, udviklingsfremmende handlingsmuligheder, som de nu kan ty til. Derved blev der banet vej for en betydelig reducere af udviklingshæmmende kommanderende adfærd.

- *Opdragelsesdimension: konsekvent opdragelsesadfærd:* Dimensionen »konsekvent opdragelsesadfærd« har stor betydning for udviklingsfremmende opdragelsesprocesser; selvom ovenstående fremhæves gentagne både af kursuslederne og mange steder i litteraturen om den familiære opdragelse, findes der, specielt til denne dimension af forældre-stilen, næsten ingen empiriske undersøgelser. Metodisk byder denne dimension på særlige udfordringer. Det blev tydeligt for os, at især den konsekvente opdragelsesadfærd ikke kan undersøges uafhængigt af de øvrige dimensioner. Af denne grund kan konsekvent adfærd næppe registreres isoleret. I vores studie har vi prøvet at registrere denne dimension ved hjælp af 11 items – 7 situationsbeskrivelser, 2 opdragelsesrelaterede udsagn, 2 spørgsmål til hyppigheden af en beskrevet adfærd. Den statistiske analyse af besvarelserne viste kun for 4 ud af de 11 items signifikante resultater i forhold til sammenligningen af kontrol- og forsøgsgruppen. Som årsag kan der nævnes følgende

to aspekter: En af de største usikkerhedsfaktorer – specielt for de såkaldte »veluddannede« forældre ligger i at sætte grænser. Disse forældre har opbygget en kærlig relation til deres børn og møder dem med en mere kooperativ (af og til også liberal) holdning. De er bekymrede for at krænke deres børn med konsekvente grænsesætninger, men kan fornemme følgevirkningerne af deres inkonsekvente (til dels vilkårlige og usikre) opdragelsesstil i form af deres »brokkende« børn og en anspændt atmosfære i familien. Kursets koncept indebærer mange informationer og et rum hvor emnet »grænsesætning« kan diskuteres. Ud fra indlæringspsykologiske kriterier kræver det dog en længere bearbejdnings-, trænings og refleksionsfase, specielt hvis der skal sikres, at forældre optager uvante emner i deres bevidstheds- og adfærdsrepertoire. Herudover bliver forældre stillet overfor problemet, at de i hvert enkelt tilfælde skal kunne identificere konsekvent adfærd som værende det, de skal holde fast og sætte dem i en rimelig relation til kravene i de andre opdragelsesdimensioner. Forskergruppen har diskuteret, om forældre, der gennem kurset har opnået signifikante resultater i henhold til agtelse og ikke kommanderende adfærd, var bekymrede

for at miste disse nye indsigter (fx, at have givet afkald på at være kommanderende), når det handler om grænsesætning og konsekvent adfærd. Det er værd at overveje, om man i kurset i større udstrækning skulle drøfte og ved hjælp af situationsbeskrivelser anskueliggøre, hvordan det kan lade sig gøre at undgå kommanderende adfærd og være anerkendende samtidig med at omsætte den nødvendige tydelige grænsesætning. Det andet aspekt relaterer sig til selve forskningsinstrumentet: Der burde undersøges, om de items der blev brugt i denne dimension var tæt nok relateret til forældrenes hverdag. Der burde afklares, om de samlet set kan have været mindre »gode«, end det har været tilfældet ved de items der blev brugt i de andre dimensioner og om det måske havde givet mere mening at registrere dem i forbindelse med de øvrige dimensioner. På den baggrund kan der næppe drages konklusioner med henblik på kursets »succes« i dimensionen »konsekvent adfærd«.

- *Opragelsesdimension: Vilkaarlighed:* I denne dimension handler det om den udviklingshæmmende adfærd som ligger i, at grænser er uklare, nødvendige konsekvenser udebliver, og der i det hele taget ikke kan ses nogen klar linie i opdragelsen.

Ved 5 ud af 8 items blev der konstateret signifikante resultater. Endvidere viste forældrene allerede inden kursusdeltagelsen en udpræget afvisende holdning i forhold til inkonsekvent forældreadfærd. Som følge af deltagelsen i forældrekurset udviklede der sig en yderligere stigning af de oprindelige værdier i anden gangs undersøgelsen, således at der kunne konstateres signifikante forandringer. Forældre får øje på inkonsekvens og fravælger vilkårlige reaktioner. Det er dog ikke ensbetydende med, at de dermed generelt er i stand til at nå frem til strategier og tiltag, der svarer til en *konsekvent* opdragelsesadfærd.

Konklusion

- Efter kurset var forældrene i stand til helt tydeligt at skelne imellem, hvilke af deres opdragelsestiltag der falder ind under (fysisk og psykisk) vold og derved skal betragtes som krænkelse af barnets integritet.
- Kursusforældre prøver i stor udstrækning at give afkald på udviklingshæmmende opdragelsesadfærd, så som lussinger, overfusninger, fornærmelser, ydmygelser og kommanderende adfærd. I stedet for prøver de at overveje andre, udviklingsfremmende opdragelsestiltag, så som ros, at lave kontrakter, at inddrage børnene i beslutninger og

- at sætte grænser.
- Ved hjælp af et udvidet adfærdsrepertoire og kendskabet til barnets udviklingsbehov, er forældrene, i det mindste teoretisk, i stand til at reflektere over alternative muligheder og delvis at omsætte dem i praksis allerede. Specielt de kvalitative interviews tydeliggør, at forældrenes refleksionsniveau og selvvirksomhedsoverbevisninger har udviklet sig betydeligt. De har taget følgende budskab med sig: »Jeg behøver ikke at være perfekt, det er tilstrækkeligt at være en god nok mor (en god nok far)«. Denne indsigt oplever forældrene som en lettelse, som udover erfaringsudvekslingen i gruppen bliver beskrevet som kursets væsentligste succes.
 - Ifølge forældrenes egne udsagn har de nyvundne indsigter og den indre lettelse bidraget til en betydelig(!) forbedring af familieklimaet; Forældre og børn tilbringer mere tid sammen og praktiserer hyppigere direkte i stedet for indirekte kommunikation.
 - Herudover opfatter forældre i højere grad situationer ud fra børnenes perspektiv og indordner dem mere end hidtil i den samlede kontekst.
 - Børn, hvis forældre havde deltaget i kurset, bekræfter ovenstående og vurderer deres egen opdragelse langt mere positivt

(karakter 2 plus) end inden kursets start (karakter 3). Børnene registrerer hovedsageligt tre nye kvaliteter hos deres forældre:

1. de har mere tålmodighed og er mindre stressede
 2. de har mere tid og foretager sig mere sammen med dem,
 3. de skælder mindre ud og taler hyppigere »fornuftigt« med dem.
- Det var dog stadig vanskeligt for mange forældre også at realisere deres nyvundne indsigter i deres opdragelseshverdag. Ved omsætningen af deres nye indsigter savnede de hos sig især evnen til at handle konsekvent, hvilket de selv vurderede som rimeligt og ønskværdigt.
 - Det virker som om det over en periode på 12 uger er langt nemmere at erkende og nedbryde udviklingshæmmende adfærd end at opbygge udviklingsfremmende adfærd. Forældrene selv havde ønske om en fortsættelse af kurset eller i det mindste en videreføring af erfaringsudvekslingen med de andre forældre, i form af en »Forældrerunde«, hvor de kunne give hinanden støtte og opmuntring. I adskillige regionsforeninger blev der allerede spontant grundlagt enkelte samtalerunder.

Et yderligere resultat, som ikke vedrørte forsøgsgruppen, men *kon-*

trolgruppen og som overraskede forskergruppen skal også nævnes: Også i kontrolgruppen, som ikke havde deltaget i et forældrekursus, fandtes der, udover tydelige forskel, enkelte signifikante resultater i henhold til forbedringen af udviklingsfremmende og reduceringen af udviklingshæmmende opdragsadfærd. Disse relaterede sig frem for alt til dimensionen »kooperation«. Situationsbeskrivelserne og spørgeskemaerne inspirerede forældrene i kontrolgruppen til at finde sammen i selvorganiserede samtalegrupper, hvad åbenbart har bidraget til en udvidelse af forældrenes adfærdsrepertoire i samspillet med deres børn.

Betydelige forskelle viste sig dog især i vurderingerne af, hvad der kan anses som »voldelig opdragelse«. Kontrolgruppen var ikke i stand til at erkende dette og gav heller ikke afkald på løsningsforslag der indebar ringagtelse af barnet.

Kontrolgruppens resultater tydeliggør to ting: For det første, at forældre gerne vil tage imod nyt input til opdragelse og der alene gennem ny inspiration (spørge-

skemaer, situationsbeskrivelser) og erfaringsudveksling med andre forældre kan opstå refleksionsprocesser, der kan opleves støttende. For det andet bliver der, gennem (udviklingspsykologiske, antropologiske og pædagogiske) informationer og en professionel vejledning, arbejdet med dybereliggende holdninger og hverdagskoncepter, der ikke så nemt kan forandres gennem samtaler »alene«. Dette kræver grundlæggende nye indsigter, der kan medføre nye perspektiver og et udvidet adfærdsrepertoire.

Fysisk og psykisk vold i familier, tiltagende børne- og ungdomskriminalitet og den overbelastning, magtesløshed og usikkerhed, der kan iagttages hos forældre ved opdragelsen af deres børn dannede baggrund for foreliggende undersøgelse. Sigtet var at afklare, om dette forældrekursus kan sætte forældre i stand til at møde udfordringerne og problemerne i opdragseshverdagen på en mere adækvat og ikke voldelig måde.

Resultaterne viser signifikante forbedringer i forældrekompetencen hos deltagerne i forældrekurset Stærke forældre – Stærke Børn®.

Litteratur

Sigrid Tschöpe-Scheffler, Jochen Niermann: Forschungsbericht. Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder®“ des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e.V., Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Köln 2002, <http://www.sw.fh-koeln.de/htdocs/person/tschoepe/Forschungsbericht.pdf>

Note

- 1 Foreningen »Deutscher Kinderschutzbund« har over 50.000 medlemmer. De er organiserede i 420 regionsforeninger fordelt over hele landet. Foreningens primære formål er sikringen af børns rettigheder og fremme af deres trivsel. DKSB kan sammenlignes med »Børns Vilkår« i Danmark

Ny rapport fra Børnerådet

Hvordan børn oplever livet; hvordan er det at være barn i 5. klasse, hvad kan børnene lide, hvad er vigtigt for dem, hvad laver de og hvordan har de det? Det har vi spurgt de 1.100 deltagere i Børnerådets Børne- og Ungepanelet om. Deres svar offentliggøres i rapporten 'Portræt af 5. klasse'.

(Hele rapporten kan læses hér: http://www.boerneraadet.dk/graphics/pdf-filer/Boerne_og_Ungepanel/B%F8rner%E5dets%20rapport%20%27Portr%E6t%20af%205.%20klasse%27.pdf)

Børnerådet: Stress rammer også børn

Åbent brev til arbejdsmarkedets parter:

En tredjedel af alle børn i danske 5. klasser synes, at deres forældre er stressede. Det fortæller Børnerådets Børne- og Ungepanel i en ny rapport fra Børnerådet; 'Portræt af 5. klasse'. Børnene synes, at stress får samtalen i familien til at forstumme, legen bliver en mangelvare, og hyggestunderne forsvinder. I Børnerådet synes vi, at dét er vigtig viden – også for de voksne, som i disse dage sidder i komplicerede forhandlinger og skal træffe aftaler om de næste overenskomster.

'Det er lidt ligesom min far ikke er med i familien længere, for han er ikke med til at lave ting. Han skal

hele tiden arbejde – og skrive alt muligt, når han er hjemme'.

Mon ikke de allerfleste forældre dagligt mærker sammenhængen mellem arbejdslivet på den ene side, og på den anden side størrelsen af det overskud, vi har til at vælge børnene til, når familien er samlet? Det er i hvert fald en sammenhæng, som børn er meget bevidste om.

Citatet ovenfor kommer fra Viktor, som går i 5. klasse. Han er et af ca. 1.100 børn i Børnerådets Børne- og Ungepanel, som i en ny rapport fra Børnerådet fortæller, hvordan børn i 10-12-års alderen har det med stressede forældre. Rapporten udkommer i dag, og der er mange interessante meldinger til os voksne i børnenes svar. Ikke mindst i en tid, hvor arbejdsmarkedets parter skal diskutere, hvordan arbejdsliv og familieliv bedst kan balanceres.

Stressede forældre er et problem

En tredjedel af alle børn i 5. klasserne i hele Danmark synes, at en eller flere af deres forældre er stressede. De synes, at deres familie har travlt, og at de mangler tid i hverdagen. De stressede forældre opleves som et problem af børnene. Stress får samtalen i familien til at forstumme, legen bliver en mangelvare, og hyggestunderne forsvinder.

I Børnerådet synes vi, at dét er vigtig viden – også for de voksne, som i disse dage sidder i komplicerede forhandlinger og skal træffe aftaler om de næste overenskomster. Vi synes, at man på begge sider af bordet skal have lov at høre, hvad børn mener om forældre, som ikke kan finde tid eller overskud til at snakke, spise sammen, gå ture drikke kakao eller spille spil.

Børn vil prioriteres

Rapporten 'Portræt af 5. klasse', indeholder resultaterne af en spørgeskema-undersøgelse, hvor vi har spurgt børnene om, hvad et godt børneliv egentlig er. Vi har også spurgt, hvad de synes om deres liv med familien, deres venner, og om deres muligheder i det samfund, der omgiver dem. Spørgsmålene om familielivet og tiden i hverdagen har vi lavet i samarbejde med Familie- og Arbejdslivskommissionen.

Børnenes svar er klart og entydigt: Børn i 5. klasse er glade og socialt bevidste børn, som især lægger vægt på de nære relationer: Gode venner og en god og sød familie med nærværende og fokuserede voksne er det, som flest børn mener, er vigtige for dem.

Børnene lægger også vægt på, at deres forældre klart og tydeligt vælger at bruge tid i familien. Engagerede forældre står helt i top, når man spørger børn om, hvad der er vigtigt for et godt børneliv.

'Hver torsdag har vi hyggedag'

– fortæller Line i rapporten. Hendes forældre har et travlt arbejdsliv samtidig med, at de er ved at ordne deres nye hus. Men Line nyder godt af, at hendes forældre alligevel tydeligt og bevidst prioriterer tiden sammen med hende. 'Det er ligesom en helligdag, hvor vi ikke må lave noget andet end at hygge sammen. Min mor må heller ikke vaske op'. For børn er en god familie en, der bruger tid sammen – den skal både kunne tage ud og opleve ting sammen og bare kunne slappe af sammen.

Børnerådet har til opgave at gøre børns perspektiv synligt og at sikre, at børn bliver hørt, når der træffes beslutninger, som angår deres trivsel og velfærd – både i det store og i det små.

Men voksne glemmer nemlig ofte at spørge børnene, hvad de egentlig synes. Spørger man børn om, hvad de mener om, hvordan arbejdsliv og familieliv skal balanceres, får vi konkrete og tankevækkende svar.

Familieliv og arbejdsliv hænger sammen – også for børn

Min far har nogle gange travlt på arbejdet, men han har altid tid til at give mig et kys', siger Tobias til os. Han fortæller altså at det ikke nødvendigvis er mere tid, som børn ønsker, at deres forældre har til rådighed til samværet i familien. Det er derimod kvaliteten af den tid, man er sammen, som er vigtig. Man kan udmærket have travlt og samtidig have det godt – hvis man blot har overskud til at give børnene opmærksomhed og omsorg.

Det overskud er bl.a. afhængigt af de rammer, der gives os som forældre på arbejdsmarkedet. Derfor håber Børnerådet, at rapporten med dens resultater kan give stof til eftertanke, når de næste års overenskomster skal forhandles på plads. Vi håber, at man i forhandlingerne vil blive inspireret til at se tingene, som de ser ud i børnehøjde.

Med venlig hilsen
Charlotte Guldberg
Formand for Børnerådet

*

Dette brev er sendt til med post til arbejdsmarkedets parter, og det er bragt i en forkortet udgave i Politiken d. 24. januar 2007

Fakta-ark om det sociale liv i 5.klasse

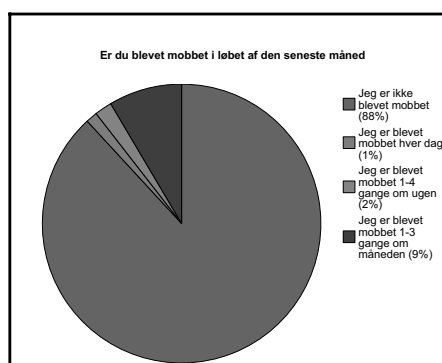
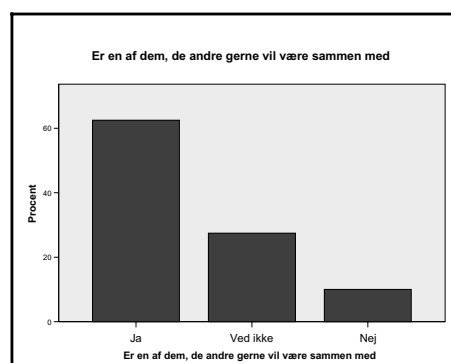
Vener fylder meget i 5.klasseelevers liv.

99 % mener, at gode venner er vigtige for at have et godt liv som barn, venner er den næststørste interesse, 96 % er sammen med vennerne i løbet af en normal uge og 99 % har gode venner eller veninder – se tabellen.

Har du gode venner eller veninder	
	Procent
Ja, mere end 3	90%
Ja, mellem 1 og 3	9%
Nej	1%
Total	100%

Desværre er der også nogle, som føler sig udenfor i skolen.

10 % føler ikke, at de er én, de andre i klassen gerne vil være sammen med og 12 % har følt sig mobbet i løbet af den sidste måned – se diagrammerne.



Hvert 8. barn i 5.klasse har prøvet at blive udsat for mobning over mobiltelefonen. Det er særlig ubehageligt, fordi denne form for mobning er svær at slippe væk fra.

Der er flere af dem, der bliver mobbet, som føler sig ensomme end der er blandt andre børn. Der er også flere, der ikke er glade for skolen, og som ikke synes, at de lærer noget der.

77 % af eleverne i 5.klasse oplever, at deres lærere gør noget for at stoppe mobning, men halvdelen af de børn, der er blevet mobbet, vil gerne have, at deres lærere gør mere.

Vener er vigtige, fordi de er gode at snakke med og rare og sjove at være sammen med.

Konsultation og PPR

– en kort replik til Ken Vagn Hansen



Af Bjarne Nielsen

Ken Vagn Hansen har i Psykologisk Rådgivning nr. 1, 2007 nogle overvejelser over begrebet konsultation i relation til PPRs opgaver og udvikling.

Jeg er meget glad for, at der i vores fagkreds er så konstruktiv og levende en debat om dette emne, som bl.a. flere temahefter i vort tidsskrift har været med til.

Når jeg nu følger mig nødsaget til at gå lidt ind i debatten, hænger det sammen med, at Ken Vagn Hansen i sine konklusioner – efter min mening – går langt ud over, hvad begrebet fagligt kan bære.

Der konkluderes bl.a., at hvis PPR skal være andet en administrativ brik i et kommunalt system, så må PPR frigøres fra sine administrative opgaver og position, så man mere frit kan forholde sig til det, som han kalder »klientlandskabet« og »klientsystemerne« på forskellige niveauer (s.62).

Det vil jeg kalde et fagligt postulat, som savner grundlag fra virkeligheden.

Grundlæggende er jeg meget enig i det synspunkt, at vi har at gøre med de samme relationelle problemstillinger uanset om vi arbejder med enkelt individer, grupper eller organisationer (s.54).

Det er jo bare ikke nogen helt ny erkendelse, der hænger sammen med begrebet konsultation.

PPR har lovgivningsmæssigt haft denne opgave siden 1972, jf. min gennemgang af Udvikling af Folkeskolens Specialundervisning.

Det har vedvarende været PPRs opgave at se barnet i dets samspil med de voksne. Og det har vedvarende været PPRs opgave, jfr. samme temahefte, at have primært fokus på udvikling af undervisningen, skolerne og dagtilbudene.

Til gengæld kan man diskutere, hvor højt PPR har prioriteret denne pædagogisk-psykologiske indgangsvinkel i praksis til fordel for mere individorienterede indgangsvinkler. Det kan også diskuteres, om vi har været dygtige nok.

Men det lovgivningsmæssige og dermed arbejdsgivermæssige sig-

nal har altid været meget klart til PPR: Gør alt for at undgå, at det enkelte barn bliver en psykologsag, der skal henvises til specialforanstaltninger.

Hvor Ken Vagn Hansen og jeg måske nok vil kunne nå til enighed om at konstatere aktuelle problemer i PPRs hidtidige praksis mange steder – ja så vil vi jo angiveligt være ret uenige i, hvorledes der skal arbejdes med løsninger.

Jeg har altid fundet det klogt at se på, om vi har at gøre med egentlige *system- eller lovgivningsmæssige problemer*, eller der egentligt primært er tale om *praksisproblemer*.

Selv om det for utålmodige sjæle er fristende at tænke i lovgivningsmæssige ændringer for at få hurtige løsninger, ja så viser virkeligheden, at der aldrig er hurtige løsninger på komplicerede problemstillinger.

I dette tilfælde finder jeg absolut intet fagligt grundlag for at tænke ændret lovgivningsmæssig placering for PPR.

PPRs administrative opgaver udspringer af folkeskolelovens § 12.stk.2., hvoraf det fremgår, at henvisning til specialpædagogisk bistand sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning.

Lovbestemmelsen er uddybet i to bekendtgørelser for henholdsvis småbørn og skolelever samt to tilhørende vejledninger, jfr. føromtalt temahefte.

Denne lovgivningsmæssige placering for PPR har sikret PPRs eksistens gennem årene.

Det forhold, at der findes børn med særlige behov i skolen (samt nu også småbørn), som PPR har lovgivningsmæssige opgaver for, giver netop samtidig PPR legitimitet og pligt til at beskæftige sig med alle relevante forhold omkring at sikre den bedst mulige undervisning for disse børn og unge med særlige behov.

Denne legitimitet er altafgørende for at PPR kan sikre sig en hensigtsmæssig og vedvarende platform for at medvirke i den nødvendige udvikling af undervisningen og indretningen af skoler og dagtilbud.

Der er mange eksempler på, at PPR har formået at udnytte denne placering til at arbejde på alle niveauer – inklusive skole- og skolevæsenensniveau – selv om Ken Vagn Hansen tilsyneladende ikke har bemærket dette.

Såfremt denne lovgivningsmæssige legitimitet fjernes, vil PPRs indflydelsesmuligheder i skolen forsvinde ret hurtigt, og PPR vil blive betragtet som en ekstern

og fremmed instans, der ikke vil kunne sikre kontinuerligt samarbejde med skolen.

Højest sandsynligt vil resterne af PPR blive opslugt af det kommunale HR-system, der vil kunne få lejlighedsvis opgaver i skolen.

Samtidig vil det kunne forventes, at skolerne og skolevæsenet meget hurtigt vil uddanne egne konsulenter til at udføre et indvidorienteret arbejde med at undersøge børn og stille forslag om specialforanstaltninger til børn.

Dette vil for mig være det største skrækscenarium, der vil kunne overgå PPR – og vi vil overlade børn med særlige behov til professionelle med langt mindre uddannelse og viden.

Uden i øvrigt at gå ind i den mere snævre faglige debat, vil jeg dog godt foreslå, at vi undgår at beskrive samarbejdet mellem PPR-psykologerne og de øvrige samarbejdspartnere som en relation mellem et *professionelt system* og et *klientsystem*, som Ken Vagn Hansen udvikler i sin artikel.

Jeg mener ikke, at det er en hverken hensigtsmæssig eller rigtig måde at beskrive relationerne på denne måde. Beskrivelsen lægger op til igen at beskrive psykologen som *eksperten* i forhold til de øvrige, der skal hjælpes.

I skolen er der *professionelle lærere, konsulenter og ledere*.

De Samvirkende Invalideorganisationer hævder – efter min mening med rette – at *forældre* selv er at betragte som *professionelle* i forhold til deres barn.

Endelig har vi en folkeskolelov, der bygger på et barnesyn, hvor *det enkelte barn* som *aktør* i egen tilværelse har krav på at indgå i ethvert arbejde, som omfatter barnet.

Som jeg har beskrevet i et andet temanummer – Reformen i Folkeskolen gennem de seneste 25 år, så er det en del af folkeskolens vilkår at være fyldt med vanskelige undervisningssituationer. En stor del af problemerne må betragtes som »almindelige problemer«, eftersom de findes på alle skoler – og i hele den vestlige verden. Som sådan er der tale om institutionelle problemer, der skal løses som sådanne.

Derfor er det afgørende, om lærerne som professionelle betragter det som en del af deres professionalitet, at det er deres personlige ansvar at løse alle problemer (en typisk fagbureaukratisk professionsopfattelse), eller om de har tilegnet sig en mere kollektiv lærerkultur, hvor vanskeligheder løses af lærergruppen i fællesskab – eventuelt sammen med PPR (en typisk adhocratisk professionsopfattelse).

Den adhocratistiske organisationsform anvendes, når der er vanskeligheder, som de(n) enkelte professionelle (f.eks. lærere) ikke selv umiddelbart kan finde løsninger på. Løsninger findes, når de professionelle sætter sig sammen og drøfter og analyserer den foreliggende situation og de foreliggende muligheder.

I denne drøftelse er ingen mere professionelle end andre.

Dygtige lærergrupper kan klare det alene i mange tilfælde.

PPR kan medvirke i andre sammenhænge med sin faglige baggrund, men ellers på samme vilkår.

Løsningsmuligheder kan udvikles i dette samarbejde af de, der i praksis skal udføre dem efterfølgende.

Det er i øvrigt også denne tænkning, der indgår i Thomas Nordahs LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse).

Fra foreningens side har vi meget længe haft fokus på udviklingen af det pædagogisk-psykologiske fagområde som grundlag for vores virksomhed, jfr. bl.a. foreningens handlingsprogram, som jeg medtager som bilag.

Herudover deltager for tiden mere end 50 af vore kollegaer årligt i specialistmodulet på DPU i pædagogisk psykologi.

Det vil være meget kærkomment, såfremt den videre faglige debat om begrebet konsultation kan medvirke yderligere til udvikling af PPRs pædagogisk-psykologiske indsats.

Litteratur

Hansen, Ken Vagn. 2007. *Mere bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR*. Forlaget Skolepsykologi. Nr. 1 2007.

Nielsen, Bjarne. 2001. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* . Forlaget Skolepsykologi. Rød serie.

Nielsen, Bjarne. 2002. *Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af specialundervisning i folkeskolen? – belyst gennem udviklingen de seneste 30 år*. Forlaget Skolepsykologi. Nr. 5-6. 2002.

Nordahl, Thomas. 2005. *Læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Forlaget Skolepsykologi. Nr. 5-6 2005.

Bilag

PPF skal arbejde for PPR's tre-bens strategi:

Den pædagogiske psykolog skal overordnet og konkret kunne tage stilling til, hvornår børn primært bør hjælpes indirekte gennem de voksne, og hvornår individuel indsats herudover kan være nødvendig.

- 1. PPF skal arbejde for at kvalificere det pædagogisk-psykologiske udredningsarbejde i forhold til at sikre forståelse af det enkelte barns særlige behov i den sammenhæng, hvor barnet eksisterer. Dette indebærer bl.a., at den pædagogiske psykolog kan gennemføre relevant systemanalyse omfattende såvel et kontekstuel- som system- og individuelt perspektiv.*
- 2. PPF skal arbejde for at kvalificere den pædagogiske psykolog til at udføre funktioner med supervision, konsultation og rådgivning til de professionelle, der arbejder med børn og unge. Heri indgår kendskab til konsultative modeller og metoder i forhold til indsats på såvel individ- som gruppe og institutions/systemniveau.*

- 3. PPF skal arbejde for – i forlængelse af kommunalreform og nye opgaver – at udvikle PPR's psykologiske interventions- og behandlingsopgaver i forlængelse af de faglige udredninger. Der er behov for at styrke såvel psykologisk medvirken i intervention på gruppe- og systemniveau som målrettet psykologisk indsats/behandling i forhold til småbørn og deres forældre.*

For alle tre områder gælder, at den pædagogiske psykolog er i stand til at foretage de nødvendige metateoretiske og etiske overvejelser over væsentlige baggrundsfaktorer som kultur og holdninger på familie-, skole/institutions-, kommune- og samfundsniveau.

Ikke normale faglige analyser



Af professor i økonomi *Christen Sørensen*
Syddansk Universitet: Odense

Grunden til denne korte kommentar til professor, dr. pæd. Niels Egelunds artikel »Ikke helt normale reaktioner« i PPR fra dec. 2006 er alene, at Egelunds artikel desværre endnu engang tydeligt dels viser, at han ikke forstår at anvende statistiske metoder, og dels forsøger at beklukke kritikken ved en række insinuationer.

I mit indlæg i PPR skrev jeg bl.a.: »Det, der fagligt må undre, er, at Egelund ikke sammenholder sine resultater med resultaterne for Danmark i PISA-2003, idet de giver et anderledes resultat end Egelunds. Og især må det undre, at Egelund kun har fire forklarende variable med i sine statistiske test. En række signifikante variable er derfor givetvis udelukket, bl.a. disciplinen i matematiktimerne. Risikoen for, at Egelunds model er fejlspecificeret øges i øvrigt af, at modellen er mekanisk valgt (statistisk styret) ved såkaldt trinvis regression.«

I relation hertil skriver Egelund bl.a.: »En anden faktor er discipli-

nen i timerne, en kraftig faktor, der imidlertid ikke har signifikant sammenhæng med skolestørrelse, men formentlig hænger sammen med forekomst af sociale problemer i hjemmet samt ikke mindst lærerkompetencen med hensyn til classroom management, *hvorfor den ikke er relevant at bruge i en isoleret analyse af skolestørrelse.*«, kursivering tilføjet.

Kort sagt: Egelund tror stadig, at resultater fra fejlspecificerede modeller kan anvendes. Det er fagligt helt uholdbart.

I sit forsøg på forsvar anfører Egelund bl.a., at min og Peter Allerups form for kritik er uhørt i kollegiale kredse. Hertil er kun at anføre, at i faglig sammenhæng er det helt utilladeligt at lade kollegiale hensyn stoppe berettiget kritik. Derudover hævdes, »at en del forskere ikke bryder sig om PISA«, og at jeg og Peter Allerup skulle have »en modvilje mod, at PISA-resultater bruges politisk.« Disse i hvert fald for mit vedkommende grundløse påstande skal ses i forlængelse

af, at Egelund indleder sit indlæg med, at bl.a. min kritik skulle være foranlediget af Landsforeningen af Landsbysamfund.

Det er helt korrekt, at jeg via denne forenings redaktør blev gjort opmærksom på Egelunds artikel, men jeg havde aldrig skrevet mit indlæg, hvis jeg havde ment, at

Egelunds analyse var sober. Men det er den ikke, jf. blot hans fortsatte tro på, at man kan basere sig på fejlspecificerede modeller. At basere sig på fejlspecificerede modeller er det samme som at åbne døren på vid gab for ikke-fagligt holdbare resultater – i Egelunds terminologi: for muligheden af politisk styrede resultater.

Modelbygning

– en reaktion på Christen Sørensens replik



I debatten om min analyse af sammenhænge mellem PISA-resultater og skolestørrelser er jeg, senest af Christen Sørensen, blevet beskyldt for at arbejde med fejlspecificerede modeller og dermed fremkomme med ikke-fagligt holdbare resultater, og jeg skal derfor, med fare for at virke docerende, forklare Psykologisk Pædagogisk Rådgivnings læsere, hvordan man bygger modeller, hvis man arbejder med statistiske multiple regressionsanalyser.

Af professor, dr.pæd. *Niels Egelund*
Danmarks Pædagogiske Universitet

Formålet med multiple regressionsanalyser er at kortlægge, hvad en række uafhængige variable »alt andet lige« har af betydning for den afhængige variabel. Forestil dig en fabriksejer vil give sine ti maskinarbejdere resultatløn efter deres produktivitet i forbindelse med fremstillingen af samme emne, hvor de i øvrigt dag efter dag hver for sig står ved maskiner af forskellig alder og dermed effektivitet, ligesom de hver for sig skal bevæge sig en forskellig afstand for at hente råmaterialerne, der ydermere er af forskellig kvalitet. Kan det lade sig gøre? Umiddelbart lyder det som en umulig opgave, men det er det matematisk set ikke, da man kan estimere sig frem til, hvor meget hver maskinarbejder producerer, hvis maskiner, arbejdsgang og råmaterialer var ens. Metoden er multipel regression.

Sagen er, at maskinarbejderens produktivitet er en funktion af hans egen faglige kompetence plus maskinens produktionshastighed plus arbejdsgangens tidsforbrug plus råmaterialets kvalitet samt selvfølgelig nogle faktorer, man ikke har haft mulighed for at vurdere – fx maskinarbejdernes irritation over fabriksejerens ledelse. Teknisk set betegnes det som en ikke-forklaret residualvarians. For de forhold, der er med i beregningen, er man i stand til at beregne, hvilke vægte de enkelte forhold skal have i det store billede for bedst muligt at forudsige. Aflønningen bliver ikke helt 100% retfærdig, og det vil den aldrig kunne blive, men den er dog bedre end en ren belønning efter produktivitet givet de forskellige vilkår.

På samme måde er det med en skoles resultater på elevniveau. Resultaterne er først og fremmest en funktion af elevens matematiske intelligens (råmaterialet), lærerens kompetence (maskinens ydeevne), skolens kvaliteter (arbejdsgangen) og en række andre forhold, man ikke har haft mulighed for at vurdere eller ikke kan vurdere.

Når vi udfører analyser på det pædagogiske område, har vi det imidlertid lidt sværere end fabriksejeren. Med hensyn til råmaterialet kender vi ikke den matematiske intelligens, men vi kender mål for elevernes sociale, økonomiske og kulturelle kapital, og dem bruger vi så som udtryk for råmaterialets kvalitet, hvad der imidlertid ikke er uinteressant, da det er nogle af de faktorer, vi møder i praksis. Vi kender - desværre - ikke maskinens ydeevne (lærerens kompetence), og det vil også være overordentlig svært at fastslå den, idet en elev i 9. klasse vil have været under indflydelse fra en lang række lærere op gennem sin skoletid. Med hensyn til fabrikkens arbejdsgange (skolens kvaliteter), kender vi en del, herunder skolestørrelse, som er interessant, da den alt andet lige er et udtryk for den samlede lærerkompetence og dermed mulighed for at få en god fagdækning og en god faglig sparring fagkolleger imellem. Endelig har vi klas-

sespecifikke faktorer, herunder det disciplinære klima, som i en fabriksmæssig sammenhæng kan associeres til omfanget af forstyrrelser og uretmæssige pauser i arbejdsgangen - hvis man ser på, hvorledes disciplinært klima er defineret i PISA.

Når man bygger en model for sin analyse er det indledningsvis nemt, idet man med udgangspunkt i teorier og hypoteser om kausale forhold og samvariationer sætter en model op, nøjagtig som fabriksejeren i ovenstående eksempel gjorde det. Første niveau i modellen bliver råmaterialets kvalitet, dvs. de individuelle elevforhold, som vi har udtrykt i elevens sociale baggrundskarakteristika. Her råder vi over elevens forældres placering i det socialøkonomiske hierarki, om der er tale om enlige forældre, og om der er tale om en elev med anden etnisk baggrund. Næste niveau bliver, da vi ikke kender noget til maskinens ydeevne, arbejdsgangene, her skoleforholdene, hvor vi især er interesseret i skolestørrelsen. Tredje niveau vil blive klassespecifikke faktorer, herunder disciplinært klima.

I forbindelse med analyserne vil man inkludere et niveau ad gangen, så man fx i analyse af PISA-data vil inddrage variable på individniveau, dernæst inkludere variable på skoleniveau og til sidst

variable på klasseniveau. Det lyder meget nemt, men i praksis er det sværere, idet mange variable vil være indbyrdes korrelerede og dermed vil kunne maskere hinanden, ligesom variable der på grund af tilfældighedernes spil er højt korrelerede med den afhængige variabel (PISA-scoren i matematik), vil kunne dominere billedet og trænge mere betydningsfulde variable ud.

Da der indgår i alt ca. 600 variable i PISA-datasættet, er der noget at vælge imellem, og udvalget er selvfølgelig vigtigt. I praksis vil man tilstræbe kun at inddrage variable, som har en teoretisk relevans med hensyn til årsagsforhold og samvariation, og man vil videre begrænse analyserne til kun at inddrage de variable, der sammen forklarer en signifikant del af variationen på den afhængige variabel.

Første trin er altså at vælge de teoretisk set relevante variable ud til hvert niveau i analysen. Næste niveau bliver at undersøge deres eventuelle indbyrdes samvariation, og det gøres i en korrelationsmatrice, hvor man, som i en vejlængdetabel, kan se, hvorledes de enkelte variable er indbyrdes forbundne. Ved højt korrelerede variable vil man afgøre, hvilken variabel der teoretisk set og under hensyntagen til samvariation har mest relevans og nøjes med den.

Næste trin er at gennemføre en multipel regressionsanalyse på niveau 1, og det gøres ved, at man både prøver trinvis at inkludere variable i forhold til deres andel af forklarende værdi, så mest forklarende variabel kommer først, efterfulgt af næstmest forklarende osv., og gør det modsatte, så man gradvist ekskluderer variable – alt sammen for at få et indtryk af strukturen i regressionen. Det typiske er dernæst, at man i en tabel fremstiller de enkelte variables forklarende værdi og eventuelt hvor mange scorepoints på PISA-skalaen en vis forandring en given uafhængig variabel hænger sammen med.

Tredje trin bliver at gennemføre en analyse på niveau 2, skoleniveauet, og det foregår i princippet på samme måde som niveau 1, hvorpå man inddrager variable fra niveau 1 sammen med variable fra niveau 2, mens man omhyggeligt holder øje med, hvorledes inddragelsen af niveau 2's variable eventuelt påvirker variable fra niveau 2.

Fjerde trin bliver at gennemføre analyse på niveau 3, klasseniveauet, idet man ser på, om inddragelsen af disse variable flytter på indflydelsen fra variable på de to første niveauer.

Et eventuelt yderligere niveau ville være at inddrage kammerateffekten, der kan siges at være en underkategori af klasseniveauet.

Når man er færdig med det, har man et godt billede af, hvordan tingene statistisk hænger sammen, og man kan så gå tilbage til sine teoretiske overvejelser og se, hvorledes de statistiske sammenhænge underbygger den teoretiske model, idet man naturligvis må være opmærksom på, at en analyse af regressioner og korrelationer i øvrigt i et tværsnitsdesign ikke kan sige noget om kausalitet – selv om vi bruger termene »forklaret andel af variationen i den afhængige variabel«.

I min analyse af sammenhængen mellem PISA-scores i matematik og skolestørrelse indgår de traditionelle variable fra niveau 1 samt den centrale variabel fra niveau 2, alle variable, som har vist tilsvarende sammenhænge i den internationale PISA2003 og såvel i den danske som den internationale PISA2000. Desuden er en række centrale variable fra niveau 3 undersøgt, først og fremmest det di-

sciplinære klima, for at se, om der er en samvariation, der måske igen kan relateres til skolestørrelse? Det viser sig ikke at være tilfældet, og korrelationen mellem skolestørrelse og disciplinært klima er kun 0,02 med en p-værdi på 0,37, hvorved inddragelse i analysen ikke påvirker indflydelsen fra skolestørrelse. Dette er da også meget logisk, da disciplinært klima netop er en klassebaseret variabel, der kun sjældent kan have noget med skolestørrelse at gøre.

Så enkelt – eller kompliceret – er det!

Om så en forklaringsandel på en halv procent med de max. 20% vi kan forklare, når alle forhold er taget i betragtning, er nok, kan man mene forskelligt om. I de internationale PISA-rapporter er man ikke i tvivl om, at en halv procent er nok – og slet ikke, hvis det viser sig at gentage sig i analyserne.

Jeg må derfor afvise, at den model, jeg har anvendt, skulle være fejlbehæftet, eller at den skulle levere ikke fagligt holdbare resultater.

6. Arentz, Louise Hjort (School psychologist in Copenhagen). **Emotional Responses and Coping Strategies of Parents of Children with Autism.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 95-107.* – Based on interviews with parents of children with autism, the author relates the main results of her investigation. Grief and uncertainty about the future and sibling problems are common. The parents' views of help and support from public services are quite negative. She advises a.o. her colleagues in school psychology to develop their counselling to encompass the special needs of these parents. – *Bjørn Glæsel.*

7. Rose, Cecilia (Diploma in psychology). **The Road to Autism for Bilingual Children.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 108-132.* – Drawing on own experiences as support teacher in a kindergarten with a high percentage of bilingual children, the author analyzes the problems concerning children from bilingual homes. Based on a.o. Antonovsky and Bronfenbrenner she looks at two main problems: these children are typically in a peripheral position in the kindergarten, and their parents seem unwilling to receive help and support from the authorities. A support teacher may have an important function as a bearer of culture. – *Bjørn Glæsel.*

8. Egelund, Niels; Hansen, Ole; Reusch, Simon, and Sloth, Bente (Professor at the Danish University of Education; consultants of the Ministry of Education). **School Psychological Tasks with Children from 0-6.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 133-138.* – A national survey of school psychological contact with children between 0-6, comprising 95 % of all Danish children in this age group revealed that 4,4% first time contact in 2005. 36% being girls and 64% boys. Most contacts took place in the 3-5 yrs. group. The problems presented were: 62% speech, 12% general learning problems, 12% social-emotional problems, 9% motor problems, and 4% contact problems. There were large differences between municipalities. A follow-up questionnaire revealed, however, that the types of interventions used were quite similar, with a main focus on the transition from kindergarten to school. – *Bjørn Glæsel.*

9. Thomsen, Lone Benn (Authorized psychologist). **The Landau-Kleffner Syndrome. Acquired Aphasia of Children.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 139-151.* – Inspired by own neuro-psychological investigation of two boys, the author discusses the rare condition of the LKS, e.g. the difficulties of distinguishing between this syndrome and autism. She maintains the necessity of distinguishing, esp. because the LKS may diminish with time as opposed to autism. – *Bjørn Glæsel.*

10. Tschöpfe-Scheffler, Sigrud (Professor at the Fachhochschule of Cologne). **Can Parent Courses Expand Parental Competence?** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2007, Vol. 44, 152-165. – Springing from rising concern about violence in families, youth crime, and a general feeling of inadequacy and uncertainty among parents, a number of courses for parents were offered in Cologne, each comprising 10-12 weeks. About 200 parents participated. The outcome from this was – compared with answers from 114 parents in a control group – considerable. Eight dimensions of child rearing were examined. The courses resulted in significant changes in parental attitudes e.g. towards punishment, and the parents' capacity to think of alternative measures. – *Bjørn Glæsel*



Forståelse og behandling af borderline

Carsten René Jørgensen: *Personlighedsforstyrrelser. Moderne relationel forståelse og behandling af borderline lidelser*; Akademisk Forlag, 2006, 512 sider, 449 kr.

Hvad er en personlighedsforstyrrelse? Hvad er årsagerne til personlighedsforstyrrelser, og hvordan behandles de psykoterapeutisk? Carsten René Jørgensen fremlægger en model for moderne relationel forståelse og behandling af svære borderline-personlighedsforstyrrelser. I bogens indledning beskriver forfatteren, hvor belastende det er for terapeuten selv at arbejde med den relationelle tilgang til problemet. Når dette i særlig grad udgør et problem i det terapeutiske arbejde med borderline patienter, skyldes det, at sygdommens kendetegn er udpræget mangel på evne til samspil med andre ligesom generelle problemer med at forstå verden omkring sig er symptomatisk. Der er tale om en dybt ulykkelig lidelse og om en form for mental invaliditet. Det er ret krævende og belastende for terapeuten at indgå i et behandlingsforløb af relationel karakter, da personlige angreb og aggressioner fra patientens side er »normalen«. Bogen redegør for den udvikling, der er sket i opfattelsen af personlighedsforstyrrelser og især bor-

derline lidelser i løbet af de sidste årtier. De vigtigste bidrag til forståelsen af disse lidelser – både fra psykoanalytisk hold og fra en kognitiv adfærdsterapeutisk tradition – gennemgås, og der redegøres for resultaterne af empiriske forløbs- og effektundersøgelser.

Når man teoretisk går i gang med at indhegne »normaliteten« og dermed at udgrænse det »anormale«, så rammer man samtidig ind i erkendelsesteoriens subjekt-objekt- problem. Giver der en virkelighed uafhængig af individet som terapeutisk kan fungere som reference for den objektive beskrivelse af fx patienters normale henholdsvis anormale forståelse af sig selv og sin omverden? Det bliver i forskningstraditionen til en diskussion om personlighedens ontologiske status. I hvilken forstand eksisterer personligheden? Er personligheden en »indre« kvalitet eller er der i højere grad tale om en form for social konstruktion? Harry Stack Sullivan citeres for den opfattelse, at personligheden udgøres af det relativt stabile og vedvarende mønster af tilbagevendende interpersonelle situationer, der karakteriserer et menneskeliv. Selvet og personligheden er altid indlejret i interpersonelle relationer og man kan derfor ikke observere »personligheden«, men alene adfærd i samspil med andre. I epistemisk forstand fastslås, at »det er illusorisk at forestille sig, at terapeuten kan foretage objektive

og neutrale observationer af en helt uafhængigt eksisterende virkelighed (patientens personlighed)«. Terapeuten er nærmest den deltagende observatør.

Sullivans interpersonelle forståelse er situationistisk inspireret og kan derfor ikke stå alene som grundlag for en moderne relationel forståelse, skriver bogens forfatter, da den truer med at opløse det enkelte individ i dets sociale relationer. Der peges med McAdams 1996 på tre niveauer, hvor vi finder teorier om personligheden:

- 1) Et alment niveau, hvor vi finder brede, dekontekstualiserede beskrivelser af personlighedstræk og andre rent individuelle træk som man begriber relativt uafhængigt af individets kontekst.
- 2) Et andet niveau, hvor vi finder beskrivelser af, hvad der motiverer det enkelte individ. Disse teorier er ofte kontekstuelt funderede.
- 3) Et tredje niveau, der søger at begribe den menneskelige personlighed som en afspejling af vilkårene for menneskets liv i en given samfundsmæssig kontekst.

McAdams forbinder den velfungerende personlighed med den gode og adaptive livshistorie, den adaptive fortælling om – og forståelse af – selvet. Heroverfor er psykopatologien kendetegnet ved, at individets medfødte temperament støder sammen med eller er vanskeligt foreneligt med fremherskende krav og forventninger i familien og i samtidskulturen. Sagt med begreber fra Piagets udviklingspsykologi har patienter med psykopatologiske forstyrrelser problemer i balancen mellem assimilation og akkomodation.

Carsten René Jørgensen gennemgår herefter hovedtrækkene i de to anerkendte diagnosesystemer ICD-10 og

DSM-IV-TR. Paradoksalt betragtet er patienter med en borderline personlighedsforstyrrelse ofte præget af en intens angst for at blive forladt, ladet alene, afvist og svigtet, mens patienterne samtidigt udviser en adfærd, der i et normalitetsperspektiv på samfundsmæssig- og social adfærd, selv forårsager at angsten tendentielt har noget på sig, fordi de ikke kan håndtere personlige relationer på en normal måde.

Borderline lidelsen kommer som oftest til udtryk i ungdomsårene. Der er tale om en såkaldt »klynge B« lidelse, der for en dels vedkommende klinger af i 40 års alderen. Som typisk »ungdomsproblem« finder forfatteren to traditioner for forklaringer:

- 1) I den ene tradition, der har været klart dominerende inden for den kliniske psykologi, betragtes »ungdomsproblemer« overvejende som udtryk for mangler og fejludviklinger.
- 2) I den anden tradition, som især er udfoldet inden for den kritiske socialpsykologi, fokuseres på, hvordan problemer hos unge kan være udtryk for konsekvenser af faktorer i samtidskulturen.

Carsten René Jørgensen mener ikke selv, det er frugtbart ensidigt at vælge den ene af disse to tilgange. Det er dog klart, at man som læser føler sig noget tiltrukket af tanken om tilgang 2), da det er umiddelbart spændende at følge undersøgelsen af, om der i den måde vi har indrettet os på i den senmoderne vestlige kultur kan tænkes at være særlige årsager til borderline lidelsens udbredelse. Statistisk betragtet er 2 ud af tre patienter med en borderline lidelse kvinder. Ca. 2-3% af den voksne befolkning i den vestlige verden har en borderline-histrionisk eller narcissistisk personlighedsforstyrrelse, og ca. 1%, svarende til 40-50.000

danskere, har en behandlingskrævende personlighedsforstyrrelse. Kan lidelsen så afhjælpes og behandles?

Bogen giver i sagens natur ikke noget enkelt svar – bortset altså fra at løsningen ligger i terapeutens evne til at påtage sig den relationelle behandlingsmetode. For sagen er jo, at borderline patientens problem er, at hun ikke har en personlighed i den traditionelle forstand, hvor »personlighed« forbindes med stabile og varige træk. De indre strukturer, der normalt regulerer selvet og dets relationer til indre og ydre objekter, er mere eller mindre mangelfuldt udviklet eller helt fraværende. Borderline patientens personlighed er situeret i den forstand, at hendes oplevelser og adfærd i usædvanlig høj grad determineres af ydre faktorer og flygtige indre dynamikker, skriver Jørgensen. Samtidig har patienten et kæmpe stort behov for løbende anerkendelse og opmærksomhed. Lidelsen opstår i den tidlige barndom, men konstateres først i ungdomsårene.

Det afgørende for effekten af den relationelle behandling er, at terapeuten forstår patientens subjektive oplevelser og den dynamiske baggrund for patientens dysfunktionelle og ustabile adfærd. Terapeutens opgave bliver at fungere som mental krykke i forsøget på at understøtte patientens udvikling af en moden identitet. Carsten René Jørgensen skriver, at i relationen til den »tilstrækkelig gode« terapeut gør patienten nogle korrektive erfaringer, som gradvist forandrer hendes indre objektrelationer og danner grundlag for etablering af et godt indre objekt.

Nærmere kommer vi det ikke. Hemmeligheden ligger, som i al god psykoanalyse, i selve udførelsen. Forfatteren afslutter da også sin bog med en mindre »forsvarstale« for en presset psykoanalyse, idet han peger på, at psykoanaly-

sens kulturkritik ikke passer så godt ind i et senmoderne samfund, hvor pragmatisme og tekniske løsninger af, hvad der defineres som isolerede (rent individuelle) problemer, er fremherskende. Det drejer sig også om refleksion over menneskets væren, hvis man vil forstå, hvordan mennesket er stillet i det senmoderne og hvis man vil gøre sig håb om at forstå borderline lidelsen.

Man tiltror som læser, Carsten René Jørgensen, at han magter det på højeste niveau.

Lars Grønbæk

En pædagogik for det multikulturelle samfund

Uzeyir Tireli: *Pædagogik og etnicitet*. Akademisk Forlag, 240 sider, 249 kr.

Forfatteren er videnscenterkonsulent ved CVU Stork inden for området interkulturel pædagogik og bogen er en redigeret udgave af hans phd-afhandling fra Ålborg Universitet. Han har tidligere publiceret en række artikler om området. Bogen er skrevet i en ligefrem tone, hvor forfatteren lægger sine kort åbent på bordet – som det sig hør og bør i forskningssammenhænge. Det diskursanalytiske grundlag med udgangspunkt i Foucault og Laclau/Mouffe giver netop den skarphed i forhold til emnet, som ofte savnes – men gør den givet også vanskelig at læse for mange studerende, der ikke er hjemme i denne tænkning.

Bogens titel *kunne* være et produkt af en forlagsmæssig overvejelserstrategi; den er kort og god, men af den grund ikke nødvendigvis præcis. I dette tilfælde vil jeg faktisk gå så langt som at sige; tværtom! Ved en fokus kun på pæ-

dagogik og etnicitet signalerer den for meget at være noget, den ikke er – og heller ikke i forordet lover at være – en grundbog eller en indføring i dette område. Forfatterens undertitel »Dialogisk pædagogik i et multikulturelt samfund« har heller ikke fundet vej til hverken forside eller ryg, hvilket er ærgerligt, da dette netop er en handlingsanvisning og pointe i bogen. Her er ikke tale om en indføring men en bredere formidling af pædagogisk forskning i etnicitet og kultur – og således heller ikke blot og alene en 'diskussion' som der hævdes på bagsiden. Bogen kan anbefales til den erfarne på området med teorierne på plads og interesse for viden om en forskers arbejde med empiri – i dette tilfælde problematikker omkring modersmålsundervisning i en kommune, feltarbejde i en daginstitution samt undervisningen på et pædagogseminarium. Altså en bog til kolleger og ikke til studerende som skal introduceres – ærgerligt at Akademisk Forlag er så lidt interesseret i at sende de rette signaler? Det kan vel altid betale sig at bekende kulør?

Når alt dette så er sagt, er bogen så værd at give sig i kast med? Svaret er enkelt: Ja, ubetinget! Den megen – og meget varierede – empiriindsamling og bearbejdning, giver Tirelis argumenter tyngde: hans analysearbejde omkring forholdet mellem en mainstreamdiskurs og minoritetskulturer i de forskellige felter, han dykker ned, i samt de forskellige verserende idéer om det multikulturelle samfund munder ud i et bud på en pædagogik for det moderne (multikulturelle?) Danmark: Den dialogiske pædagogik, som kan stå som en slags konklusion på forskerens arbejde. Men hvad er så 'dialogisk pædagogik'? Forfatteren definerer selv (side 210) at der er tale om en pædagogik, der skal »beskæftige sig med

den komplekse relation mellem de sociale og sproglige processer og...mellem minoritetsdiskurser og magtforhold«. En dialogisk pædagogik bør ifølge forfatteren arbejde med modeller omkring, hvorledes nye inklusioner af identiteter foregår og kan optimeres. Idéen med en sådan dialogisk pædagogik er, at den skal basere sig på 'universalistiske grundprincipper' såsom menneskerettigheder og en generel respekt dog stadig – og med inspiration fra Foucault – med et øje for og fokus på at begreber er konstruerede og derfor et led i magtrelationer, der til stadighed skal problematiseres og afdækkes. Den har således – med forfatterens egne flotte ordlyd – en fokus på »dialogen mellem stemmerne« eller de aktuelle positioneringer indenfor (og udenfor) feltet. Idéen bag dialogisk pædagogik – og dermed denne bog – bør i høj grad fange interessen hos uddannere i MVU-feltet, mest nærliggende på lærer- og pædagogseminarierne.

René B. Christiansen,
lektor CVU Sjælland

Tværfagligt samarbejde

Kirsti Lauvås og Per Lauvås: *Tværfagligt samarbejde*, 2. udgave. Klim, 2006. 252 sider, 285 kr. Oversat fra norsk.

Forfatterne er henholdsvis cand.paed spec. og ansat ved Instituttet for specialpædagogik ved universitetet i Oslo og professor ved Høgskolen i Østfold, hvor han arbejder med kvalitetsudvikling på det pædagogiske område.

Forfatterne påpeger i starten, at bogen næppe vil give en enkel opskrift på, hvordan man får tværfagligt samarbejde til at fungere. De håber, at deltagere i tværfagligt samarbejde efter at have

arbejdet med deres bog kan få øget indsigt i deres egen hverdagskundskab og udvikle den til indeholde mere videnskabeligt kundskab og derigennem udvikle det praktiske samarbejde på tværs af skellene mellem faggrupper og individuelle særpræg. Bogen handler helt overvejende om tværfagligt samarbejde i den offentlige sektor: sygehuse, undervisningssektoren og den kommunale forvaltning.

Det er en meget grundig, spændende og præcist formuleret bog, som anlægger et mangfoldigt og nuanceret videnskabeligt syn på det tværfaglige. I kapitlet om nøglebegreber er der definitioner på fag i mange forskellige betydninger af ordet, af tværfaglighed – ligeledes i mange betydninger, af samarbejde, brugere og behandling med et fint afsnit om brugerperspektivet. Derpå følger et kapitel med et socialpsykologisk perspektiv (roller, forventninger, konflikter, sanktioner m.fl.) - I det følgende kapitel anlægges et professionsperspektiv, der understreger professionerne som et hovedproblem i samarbejdet. Derpå følger organisationsperspektivet, hvor der gøres op med de udbredte stereotype forestillinger om organisationer som hierarkisk opbyggede, med bureaukratiet som en trussel, om det professionelle og om modsætninger mellem officielle og faktiske mål. Det tværfaglige samarbejde er en både udfordrende og foreliggende mulighed i organisationerne.

Et stort kapitel anlægger et kundskabssociologisk perspektiv med udgangspunkt i et metastudie om kundskab (Alexander). Her lejes på grundlag af indforstået kundskab et mønster af henholdsvis begrebsmæssig og metakognitiv kundskab. Der stilles filosofiske krav til definitionen af viden, og der tales om kompetenceområder. Habermases forståelse af rationalitet bringes i anvendelse, og det understreges, at man bør se alle mulige kombinationer af krydsende rationalitet som et problem. Spørgsmålet bliver: hvordan kan man i det etablerede, tværfaglige samarbejde forholde sig til forskellige forståelsesformer, når man knap nok er klar over, at den slags forskelle eksisterer? I det overordnede perspektiv må man se på kommunikation, socialisering og virkelighedsforståelse. Disse emner behandles med gode eksempler i et kortere kapitel.

Så der er etableret store forventninger hos læseren til det afsluttende kapitel om det tværfaglige samarbejde i praksis. Der er to mulige hovedstrategier: ændring i organisationen og/eller lokale tiltag inden for begrænsede makrostrukturer. Der gives gode eksempler som indførelsen af en enhedsforvaltning på børne-unge området i Hirtshals kommune og indførelsen af et serviceprogram i Elverum kommune. Der er tre hovedforhindringer for det tværfaglige samarbejde: den vertikale organisering, bureaukratiet og fag- og professionsgrænserne. Den løsning, der foreslås og anbefales er etablering af teams. Det diskuteres indgående, hvordan teams kan opbygges, hvordan de kan ledes mv., og forskellige teorier inddrages (Belbin bl.a.). Afslutningsvis er der et godt afsnit om vejledning.

Denne fortræffelige bog bør finde anvendelse i uddannelse af personale på mange niveauer i den offentlige forvaltning, på sygehuse og i undervisningssektoren, den sociale sektor m.fl. Stoffet egner sig glimrende til både forelæsnings med påfølgende diskussion og til studiegrupper i efteruddannelsessituationer, hvor det er muligt og selvfølgelig at diskutere og relatere til egen praksis i samarbejdssituationer og under teamopbygning.

Bjørn Glæsel

Sigmund Freud 1856-2006

Ole Andkjær Olsen m.fl. red.: *Sigmund Freud 1856-2006. PSYKE & LOGOS*, 27. årg. nr. 2, 2006, s. 891-1023. Dansk psykologisk Forlag.

Det tematiske tilsnit, der forbinder disse i alt 15 artikler, burde have givet anledning til en overskrift på Psyke og Logos nummer 2's forside på linje med nummerets første tema: »social ansvarlighed«. Min omtale/anmeldelse her er faktisk afstedkommet af, at jeg var på nippet til at udsortere til kategorien: »læses senere«, indtil jeg fik læst den fulde indholdsfortegnelse igennem, sådan som den blandt andet er sat med små bogstaver på omslagets bagside – det er vigtigt at læse det med de små bogstaver, men det har alle ikke tid til! – derfor disse linjer.

Lad det være sagt straks: de 130 sider fyldte mig med glæde i og efter juledagene på linje med, når jeg som dreng læste i de store julehefter, der var almindelige dengang.

Grundstammen i artikelsamlingen er en række foredrag, der er holdt ved forskellige arrangementer i Freud-året. Ole Andkjær Olsen nævner i sin indledning Psyke og Logos markering af 50-året for Freuds død i 1989 med en konference og et temanummer af tidsskriftet, der som titel havde det retoriske spørgsmål: »Freud – død eller levende?« Han harcellerer i den forbindelse lidt over, at der var nogle der overså spørgsmålstegnet og tolkede overskriften som en efterlysning. Jeg bekender gerne, at jeg var en af disse, som valgte at overse spørgsmålstegnet og derved tilføje hele sagen et skær af cowboy film. Det var både for at bryde den selvhøjtidelighed, som jeg fandt gjorde sig gældende; men også fordi jeg var en smule ræd for, at Freud skulle forsvinde helt i solnedgangsdisen

vest på – for at blive i cowboy filmens optik. Der lå et personligt »wanted« bag; og her betyder wanted bare wanted – jf. senere.

Mange af artiklerne sigter mod at belyse, hvad der lige nu anses for det vigtigste og centrale i Freuds værk. Lilian Munk Rösing indleder litteraturvidenskabeligt med titlen: »Det ubevidste eksisterer ikke, men det insisterer«, idet hun glimrende anskueliggør denne påstand. Der er både en etisk og en dynamisk dimension i budskabet. Det er løfterigt at i perioden siden 1989 har »læren om det ubevidste« overvintret hos litteraturfortolkerne. De har da også lettere ved at skrive, anvende og dermed udbrede det ubevidstes begreb end psykoanalytikere og -terapeuter, der er bundet op i evindelige diskretionsforpligtigelser. På denne måde kommer kunst og litteratur til at fungere på linie med materialet i en terapituation.

Længere henne i rækken af artikler uddyber Per Magnus Johansson under overskriften »konsten att symbolisera« dette perspektiv. Judy Gammelgaard e.a. beskæftiger sig med tilknytning og forførelse og Bernadette Buhl-Nielsen stiller i sin artikels titel det retoriske spørgsmål: »Er der plads til Ødipus?« i tilknytnings- og moderne udviklingsteori. Det mener hun der er mulighed for, idet hun sandsynliggør, at tilknytningsteorien i sig selv har et ødipalt problem.

Neuro-psykoanalyse er betegnelsen for et tværvideenskabeligt samarbejde, der principielt havde sin begyndelse hos Freud. I sit foredrag: »Neuro-psykoanalyse« opridses Birgit Bork Mathiesen på få sider det historiske forløb og den aktuelle status specifikt belyst ved hendes egen forskning omkring borderline- og organisk personlighedsforstyrrelse.

Susanne Lunn beretter om Freuds banebrydende sygdomsforståelse og dens vilkår i efterkrigstidens Danmark. Der peges på, at psykoanalysens status både som behandlingsmetode og behandlings-teori og som teoretisk forklaringsmodel er en ganske anden, end for blot 20 år siden. Mange tilgange er blevet styrket eller kommet til. Desuden har det videnskabelige klima og tidsånden ændret sig. Søren Aagaard beretter om psykoanalysens begreber – specielt junktim, techne og forskning. IPA, den internationale forening, har inden for de seneste år udpeget de psykoanalytiske begreber som et selvstændigt forskningsområde. Hans artikel slutter med en kort omtale af den nedsatte komites arbejde. Gert Rønshy afrunder rækken af artikler med en interressant skildring: Digter og forsker. – Arthur Schnitzler og Sigmund Freud. Freud betragtede Arthur Schnitzler som sit alter ego. I artiklen gennemgås og tolkes en af sidstnævntes vigtige noveller: »Drømmenovelle« fra 1926.

Temaet afrundes med anmeldelser af en halv snes bogudgivelser fra Freud-året der omfatter knapt 6000 sider. Freuds brevveksling med blot fire af vennerne fylder alene 10 bind på tysk. De anmeldes af Christian Braad Thomsen i en fængslende og medrivende skildring med rummelighed overfor Freud som person og forståelse for, at en masse af det, vi i dag anser for selvfølgeligheder, blot var i sin vorden og således usikre og vaklende med mange fejltrin til følge. Men brevene er naturligvis det rene »mums« for journalister der vil beruse sig i skandalestof og levere, hvad i litterære kredse betegnes »biografisme« og som består i en sammenblanding af et menneskes faktuelle liv og det værk dette menneske eventuelt efterlader sig – en sammenblanding, som ikke sjældent

afstedkommer besværlige diskussioner og bedømmelser, som hverken personen eller værket kan være tjent med.

Som eksempel på Freuds lakoniske, understatede humor, som Braad Thomsen så glimrende formidler skal nævnes en elevs drilske bemærkning, om hvordan man egentlig skulle tolke Freuds passion for cigarrygning, hvortil Freud udtalte de bevingede ord: »Somme tider er en cigar bare en cigar«! I denne forbindelse er det naturligt at citere afslutningen på anmeldelsen:Freud havde på forhånd besluttet, at hans aske skulle opbevares i den antikke græske vase, som prinsesse Marie Bonaparte havde foræret ham på hans 75 års fødselsdag. Hun havde i sin tid opsøgt ham i psykoanalytisk øjemed, fordi hun trods mange eksperimenter med skiftende elskere ikke kunne få orgasme. Men hun kunne hverken hjælpes af Freud eller af den kirurg, der forsøgte at flytte hendes klitoris til et mere strategisk rigtigt sted... Da Marie Bonaparte overværede, at Freuds aske blev hældt i hendes vase, gætter jeg på, at han i døden endelig skænkede hende den stille og dybe orgasme, som hun hele sit liv havde jagtet forgæves. – Somme tider er en vase nemlig heller ikke bare en vase.

Se også Steen Kristensen: »Freud har sagt«. Som er anmeldt af Ole Andkjær Olsen.

Læsningen af hele 150-års temaet efterlader en fornemmelse af at være blevet opdateret med hensyn til Freuds og psykoanalysens status i dagens Danmark. Den gav anledning til refleksioner over, hvordan man som én, der hyppigst arbejder med korttidsterapier nemt forfalder til at beskæftige sig så meget med »selvet« at der er fare for, at det ubevidste får for lidt opmærksomhed. Kroppen op-

træder ofte som det ubevidstes vigtigste agent. I denne forbindelse vil jeg henlede opmærksomheden på Ane Moltkes artikel: »Kropsbilleder ved skizofreni« som er placeret i en mellemposition mellem de to temaer: »social ansvarlighed« og Sigmund Freud 1856-2006 i samme nummer af Psyke og Logos.

Anders Leerskov
Privatpraktiserende psykolog

Etik – en praktisk synsvinkel

Kjartan Skogly Kversøy: *Etik – en praktisk synsvinkel*. Oversat fra norsk. Akademisk Forlag, 2006. 128 sider, 169 kr.

Forfatteren har stor erfaring fra undervisning af pædagoger, lærere, sygeplejersker og studerende inden for disse felter.

Bogen bliver præsenteret som et hjælpemiddel til at strukturere og analysere hverdagens etiske og moralske udfordringer og skal indeholde forslag til praksis. Der fremlægges ni etiske hovedperspektiver, der skal tjene som værktøjer eller briller.

Et indledende afsnit definerer forskellen mellem hovedemnerne således: etik = refleksion over moral. Platons ufravigelige krav til enhver påstand om, at et udsagn er af etisk eller moralsk værdi er: at det der præsenteres er genkendeligt, at det kan fungere i praksis, og at det er gavnende.

Perspektiv 1: nytteetik – for eks. prioritering af indsatsen i en krisesituation. Stærke sider og svage sider nævnes (for eks. kold beregning, utilitarisme)

Perspektiv 2: omsorgsperspektivet. Gilligans spændende opgør med

Kohlbergs syn på moralsk udvikling hos henholdsvis drenge og piger fremlægges bl.a. Som en af de mulige ulemper nævnes den daglige, dårlige samvittighed hos hjemmehjælpere.

Perspektiv 3: pligtetik. På plussiden nævnes orden og klarhed – på minussiden regelrytteri og skråsikkerhed. Officerer før og nu, der blot handlede »efter ordre«.

Perspektiv 4: hvordan kan man vurdere rigtigt og forkert i et fremtidsperspektiv, hvor ens egen rolle ikke er defineret.

Perspektiv 5: diskursetik – behovet for at deltage. Plusside: alle bliver hørt – minusside: findes der overhovedet magtfri samtale (Habermas).

Perspektiv 6: magtperspektivet – afbalanceringen af magtforvaltning, magtmisbrug og magtesløshed

Perspektiv 7: afhængighed og anerkendelse, hvor idealet ligger et sted imellem uafhængighed og afhængighed.

Perspektiv 8: dydsetik – den gode handling og det gode liv (Aristoteles og Platon). Forfatteren bidrager med en model for den gode proces: Den gode hensigt, der hviler på en fornuftig og god tanke, som indeholder mådeholdne følelser, som aktiverer viljen til modig handling, og endelig refleksionen over resultatet efter handlingen.

Perspektiv 9: en tilværelse uden moral – en refleksion over Nietzsches tanker.

I de efterfølgende afsnit diskuterer emnet at ville det gode (Hobbes), spørgsmålet om jeg kan lave om på dig, når det nu er svært nok at lave om på sig selv (Galtungs fredsforskning) og betydningen af at identificere vaner og forholde sig til dem. Derefter fremlægges et forslag til etisk refleksion i en pædagogisk sammenhæng. Først et foredrag for klassen om de ni perspektiver, så et gruppe-

arbejde, hvor hver gruppe arbejder med den samme case, men skal anlægge hver sit af de ni perspektiver, så en gruppevis fremlægning og diskussion.

Sluttelig præsenterer han en række alternative synspunkter på etik og moral – en hel buket, som han er optaget af men ikke er færdig med. Menneskerettig hedserklæringen – Nelson Mandelas forsoningssamtaler – Gandhis syn på hævn – Kardemommeloven (Egner) – m.m.fl.

Det er en væsentlig og samtidig både letlæst og brugbar bog om disse store, komplicerede emner. Det lykkes ham at nuancere emnerne (de ni perspektiver), så de bliver tydelige, og så man ser både de stærke og de svage sider ved hvert af dem. Hans forslag til pædagogisk anvendelse af stoffet tyder på stor pædagogisk erfaring, og de er særdeles brugbare. Det er min vurdering, at bogen kan anvendes fint i professionsuddannelserne (pædagog, lærer, sygepl. m.fl.). Han har ikke selv erfaring med folkeskoleelever og gymnasieelever, men bogen kan helt klart anvendes i både folkeskolens ældste klasser og i gymnasiet – ikke som lærebog, men som baggrund for lærerens gennemgang og så et aktivt diskussionsarbejde i grupper. Herved kunne man øge interessen og skabe nysgerrighed om så fundamentale begreber som etik og moral.

Bjørn Glæsel

Samhørighed

Susan Hart: *Betydningen af samhørighed – Om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. Hans Reitzels Forlag, 2006. 416 sider, 395 kr.

Med *Betydningen af samhørighed* har Susan Hart fulgt op på sin forrige bog, *Hjerne, samhørighed, personlighed*, hvor hun præsenterede det teoretiske grundlag for neuroaffektiv udviklingspsykologi.

SH viderefører dermed sin brobygning mellem neurofysiologi og udviklingspsykologi ved at bringe den nyeste hjerneforskning i dialog med udviklingspsykologiske teorier, der fokuserer på relationen mellem omsorgsperson og barn.

Den første af bogens tre dele omhandler barnets normaludvikling.

Forfatteren gør rede for hjernens udvikling gennem samspillet mellem nervesystemet og barnets relationer til nære, regulerende og støttende omsorgspersoner. Personlighedsudviklingen beskrives som tæt forbundet med følelsesmæssige interaktioner mellem omsorgsperson og barn, hvorigennem udviklingen af identitet og selvrefleksion støttes. S.H. beskriver, hvordan reorganiseringen af de mentale organiseringsniveauer i barnets udvikling kan føre til mere fleksibilitet eller til mere sårbarhed for barnet, og hvordan barnet gennem relationen med omsorgspersoner efterhånden udvikler en stadig højere grad af selvregulering.

Anden del beskriver tilknytnings- og relationsforstyrrelsers opståen og udvikling i lyset af en neuroaffektiv, udviklingspsykologisk forståelse. Nærmere bestemt rettes opmærksomheden mod sammenhænge mellem problematisk eller utilstrækkelig interaktion mellem omsorgsperson og barn – i form af fejlre-

gulering, fejlafstemning og omsorgssvigt – og neurofysiologisk udvikling.

SH relaterer forskellige forstyrrelser i barnets udvikling og psykopatologiske fænomener som f.eks dissociation, angst, depression, aggression, ADHD, spiseforstyrrelser, psykotiske forstyrrelser, borderline- og neurotisk personlighedsstruktur, OCD mm. til de tre beskrevne hierarkiske niveauer i hjernen: præfrontalt niveau, limbisk niveau og sanseregulerende, autonomt niveau.

I tredje del gør SH rede for en neuroaffektiv tilgang til psykoterapeutiske interventionsformer. I overensstemmelse med bl.a Daniel Sterns forståelse ses affektiv afstemning som det helt grundlæggende, forandrede fænomen i psykoterapi.

Susan Hart plæderer her for at terapeuten inden valg af psykoterapeutisk interventionsstrategi afdækker, hvor vidt den enkelte klients affektive forstyrrelse primært skyldes en fejlregulering i det autonome, i det limbiske eller i det præfrontale system, og om forstyrrelsen er relateret til en medfødt problematik eller er skabt i en relationel kontekst – eller begge dele.

SHs bud på at anvende en neuroaffektiv forståelse som grundlag for praktisk psykoterapi finder jeg på en gang både modig og kontroversiel.

Hendes forslag om at vælge terapeutiske principper ud fra en analyse af, hvilken del af den tredelte hjerne, der primært er ramt, vil givetvis føre til mange diskussioner mellem psykologer. En risiko ved at koble de to grundlæggende forskellige logiske systemer (fysiologi og psykoterapi) så snævert sammen, som SH gør, vil være at klienten tingsliggøres i terapien, en tingsliggørelse, som må være i modsætning til SHs helt grundlæggende terapiforståelse: at det er den følelsesmæssige afstemning, der er det

virksomme i terapien.

Alternativet kunne være at tage udgangspunkt i – hvad SH har præciseret mange steder i bogen – at hjernen fungerer som en helhed, hvor enhver proces et sted i hjernen griber ind i og fører til forandringer i hele hjernen. Ved at tage udgangspunkt i denne forståelse kan terapeuten koncentrere sig om klienten som subjekt og om sin relation til klienten og beskyttede relationen mod den fremmedgørelsesproces, der kan være snublende nær, hvis terapeuten i terapiprocessen er optaget af hypoteser om, hvor i klientens hjerne problematikken kan være lokaliseret, og hvilke interventioner der så logisk set vil være adækvate.

SHs bog er et imponerende og velskrevet værk med overbevisende referencer, der giver læserne en unik mulighed for at opnå ny forståelse af helt centrale sammenhæng mellem forskellige systemniveauer: medfødte biologiske forudsætninger, biokemiske processer og interpersonelle relationer på forskellige niveauer.

SH viser som nævnt stort mod med udgivelsen af *betydningen af samhørighed*, da hun rammer ind i et felt, der har været konfliktfyldt lige siden René Descartes præsenterede dualismen i 1600-tallet. Forsøget på at finde en ny, videnskabelig kobling mellem de to forskellige logiske systemer: psykologi og fysiologi og bestræbelserne på at drage terapeutiske konsekvenser heraf vil givetvis give mange fagfæller anledning til mange frugtbare diskussioner.

Praktiserende psykologer – ikke mindst psykologer som arbejder på PPR-området – vil opdage nye sammenhænge og finde megen inspiration i *betydningen af samhørighed*.

Henning Strand.

Med åbne øjne

Hilde Larsen Damsgaard: *Med åbne øjne*. Hans Reitzels Forlag, 2005, 293 sider, 328 kr. Oversat fra norsk.

Hilde Larsen Damsgaard er lærer og har en videregående specialpædagogisk uddannelse. Per Fibæk Laursen beskriver i sit forord, at vi i Danmark for tiden har to nogenlunde lige håbløse tilgange til en løsning af disciplinproblemet i skolen: de progressive pædagogers benægtelse af problemets eksistens, problemerne skyldes elevernes berettigede oprør mod dårlig undervisning etc. Og de konservativt orienterede lærere og politikere, der vil have strammet op og indført flere sanktionsmuligheder. Han er derfor glad for denne forfatters tilgang, som er at lukke øjnene op, se ordentligt efter, observere, hvad der faktisk sker.

Målgruppen angives at være lærere, lærerstuderende og PPR-folk.

Bogen er opbygget i tre dele. I del I er der fire kapitler om grundlaget for observation: skolens situation, normalitet og afvigelse, magt og afmagt, observation à la Niels Jørgen Bisgaard herhjemme m.fl. I del II er der seks kapitler om, hvad der med fordel kan observeres og kortlægges: klassestruktur, arbejdsformer, klassemiljø, klassen og det enkelte barn. Der er mange synsvinkler og diskussions spørgsmål. I kapitel 10 tales der om »Det vigtige helhedsbillede«, der handler om at se hele eleven med styrkesider og svagheder og elevens liv på andre arenaer i og uden for skolen. Det vigtigste mål er oplevelser af mestring hos eleven. I del III er der to kapitler om, hvordan der kan observeres, og hvordan observationerne kan bruges: logbog, løbende protokol, minutobservationer, adfærds-

registrering, adfærdsanalysekema (hvad skete der lige før, under og lige efter problemadfærden), sociogram, videooptagelser og interviews. Det anbefales at samle observationerne i et kortlægningskema, hvilket svarer nogenlunde til en elevprofil, og at samle interventionsstanker i et indsatskema. Endelig er der en litteraturliste med relevante titler fra de sidste 20 år og et udmærket stikordsregister.

Læseren er i selskab med en erfaren lærer, der har arbejdet, læst, forsket og observeret meget. Hun tegner et billede af en skole, som vi her i landet synes at kende godt. Den ligner den danske skole ganske meget. Hun skriver godt: klart og ligetil sprog og letgenkendelige problematikker og dilemmaer. Der er spredt i bogen nogle »elevbilleder«, som viser en typisk situation for en mindre eller større elev – ofte belyst fra både elev- og lærerside. De mange arbejds spørgsmål og diskussionsemner er udmærkede – nok især for lærerstuderende og både yngre og lidt ældre lærere.

Tilgangen er pragmatisk med teoritilknytning især i bogens første del. Forfatterens grundlæggende holdninger viser et aktivt engagement, en nuanceret kritik og en optimistisk forholden sig til, at det kan nytte noget. Det ses tydeligt i bogens sidste del, hvor det store kortlægningskema over elevens stærke sider, interesser, behov, forståelse og problemer og det omfattende indsatskema, der samler mulighederne for at gøre noget godt, findes.

Alt i alt en god opslags- og brugsbog for lærerstuderende og lærere.

Bjørn Glæsel

Negativ social arv

John Aasted Halse: *Negativ social arv. Om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier*. Kroghs forlag, 2007. 174 sider, 189 kr.

John Aasted Halses mål med at skrive bogen *Negativ social arv* er

- At formidle den aktuelle viden om negativ social arv og tidlig indsats, samt
- At anviser veje – nye som velkendte – man kan gå i det praktiske arbejde med risikobørn og deres familier.

Der er da også meget velkendt stof i denne bog. Stof, som bl.a. er blevet bearbejdet og fremlagt med forskellige teoretiske tilgange gennem de sidste 15-20 år på grund af lovkrav om tværfagligt samarbejde - med en ganske stor produktion af litteratur til følge.

Denne bog er opdelt i »Forklaringer«, »Praksis«, »Baggrund og »Debat«.

I »Forklaringer« defineres grundlæggende begreber og årsager til omsorgssvigt, symptomer på omsorgssvigt og kort beskrivelse af belastningsfaktorer i børn dagligliv.

I »Praksis« behandles praksisfelter i forhold til børn og familier, der anvises veje, man kan gå i skoler og institutioner, i samarbejde med forældre og i det tværfaglige samarbejde. I dette afsnit berøres begrebet »bekymringsbarometer«, en skala til afklaring af, hvor bekymret, man som professionel bør være. Halse kritiserer manglende børnesamtaler i en række undersøgelsessager, - påvist via Socialforskningsinstituttet i 2006. Et andet kritikpunkt er støttepersoner, hvis virke får lov til at fortsætte »i det uendelige« – uden status og mål for arbejdet.

I »Baggrund« behandles bagvedliggende teoretiske forhold som negativ social arv, forebyggelse og rummelighed. Bl.a. kommer Halse ind på socialforsker Morten Ejrnæs' forskningsresultater fra 2004 vedr. »brændemærkning«, – stigmatisering af mennesker, som er vokset op i familier med sociale problemer. At begrebet social arv bliver en begrænsning for det forebyggende arbejde.

I »Debat« reflekteres over konkrete temaer som børnepolitik, rummelighed og økonomi, tvangsforanstaltninger og retssikkerhed, dilemmaer mellem børns virkelighed og de voksnes retsprincipper i sager om overgreb.

Der er tale om en velskrevet lille grundbog, som jeg primært ser som anbefalesværdig på uddannelsesinstitutioner inden for de pædagogiske og sundhedsfaglige områder, for lærere, pædagoger og andre fagpersoner samt i de tværfaglige foraer, som i denne periode bliver (re)etableret rundt om i de nye kommuner.

Bogen er også udmærket som baggrundslitteratur til udformning og anvendelse af handleguide i forbindelse med anvisninger på, hvornår og hvordan man udarbejder underretninger til de sociale myndigheder.

I forhold til det tværfaglige samarbejde kan denne bog således med fordel anvendes. Den kan dog ikke stå alene, idet der bør suppleres med litteratur, som i højere grad fokuserer på en fælles overordnet teoretisk tilgang i det tværfaglige teamarbejde og til metoder i det konkrete samarbejde. Desuden bør der i højere grad fokuseres på betydningen af relationer i børnenes netværk. Områder, som berøres f.eks. side 57-65, side 135 og side 167.

Jeg finder det afsluttende udsagn i denne bog særdeles væsentligt: »Når alt kommer til alt, er skolen og dagtilbuddet som dele af børns netværk og sikkerhedsnet velegnede til, om ikke at bryde den negative sociale arv, så dog at reducere dens betydning.«

Flere temaer i denne bog kunne fortjene en dyberegående behandling, så man kan håbe, John Aasted Halse fortsætter sin produktion med fordybelse i udvalgte temaer.

Elise Nielsen
Ledende psykolog

Ung som andre? – en ungdomskonference om synshørehæmmede

Torsdag d. 31. maj kl. 9.30-16.30 afholder FDDB en Ungdomskonference i Ingeniørforeningens hus på Kalvebod brygge i København.

Som ung hørehæmmet kan det være svært at få konstateret nedsat syn, især for en selv, men også for omgivelserne. Det kan være vanskeligt at erkende, acceptere og være åben omkring det.

Formålet med konferencen er, at sætte fokus på identiteten som ung med et dobbelthandicap. Er man først og fremmest ung – eller synshørehæmmet – og hvornår er man hvad?

Gennem debat og vidensdeling vil vi tydeliggøre problemstillingerne og sammen skabe øget indsigt og bevidsthed på området.

Programmet for dagen ser således ud (med forbehold for ændringer):

- Kl. 09.30 Ankomst og morgenbuffet
- Kl. 10.00 Velkomst ved Ungdomsprojektet i FDDB
- Kl. 10.15 Om hørehæmmede med synsproblemer:
ved Specialkonsulent Inger Riisager og Pædagogisk Konsulent for døvblindfødte og døvblindblevne børn og unge Bente Ramsing
- Kl. 11.00 Pause
- Kl. 11.10 Erfaringer fra Sverige:
Peter Falkegaard og Marie Granath fortæller om deres egne erfaringer som synshørehæmmet, samt om Dövblind Ungdoms (DBU) arbejde for denne gruppe
- Kl. 12.00 Pause
- Kl. 12.10 Spændende beretninger fra unge synshørehæmmede
- Kl. 12.45 Frokost
- Kl. 13.45 Ung og handicappet:
ved Ungdomsforsker Niels-Henrik Møller Hansen
- Kl. 14.45 Kaffe/te med kage
- Kl. 15.10 Café-bords diskussion
- Kl. 16.30 Farvel og tak

Ungdomskonferencen er åben for alle med interesse for området, men vi henvender os særligt til fagpersoner/professionelle, som i deres arbejde er i kontakt/kunne komme i kontakt med unge synshørehæmmede.

Ungdomskonferencen er gratis, men deltagere skal selv betale for transporten.

Tilmelding til Ungdomsprojektet senest d. 26. april 2007 til ungdom@fddb.dk
Skriv venligst dit navn, stilling, arbejdsplads og telefonnummer.

For yderligere information kontakt venligst Ungdomsprojektet på ungdom@fddb.dk
eller Projektleder Heidi Koch på tlf. 28 68 83 18