

Indhold



| | |
|--|----|
| Nyt navn – nyt format – samme kvalitet | 3 |
| Dennis Groth: <i>Det är viktigt att eleven i skolan kan känna lärandets glädje</i> | 5 |
| Hanne Pia Eriksen: <i>Et bud på en dialogbaseret integrationsmodel</i> | 11 |
| Inge Post og Inge Benn Thomsen: <i>TRAS – Tidlig Registrering Af Sprogudvikling</i> | 20 |
| Ingrid Busck: <i>Refleksionsrum: Et redskab i konsultativ praksis</i> | 31 |
| Jóhannes Miðskarð: <i>Pædagogisk arbejde med børn med autisme</i> | 42 |
| Jytte Mielcke: <i>Børneklinsk undersøgelse og behandling – med fokus på legen som projektiv metode</i> | 53 |
| Susan Hart: <i>Hjernens udvikling, familier traumatisering og seksuelle overgreb</i> | 66 |
| Abstracts | 85 |
| Omtale af ny litteratur | |
| Gitte Haslebo og Maja Loua Haslebo: <i>Etik i organisationer: Fra gode hensigter til bedre handlemuligheder</i> (Henning Strand) | 87 |
| Birgit Madsen (red.): <i>Angst. Følelsen at miste kontrollen</i> (Birgit Marott) . . . | 88 |
| Maggie Mamen: <i>Forkælede børn. En guide for forældre og pædagoger</i> (Birgit Marott) | 88 |
| Niels Ploug (red.): <i>Social arv og social ulighed</i> (Bjørn Glæsel) | 89 |
| Ole Lauridsen: <i>Fokus på læring – om læringsstile i dagligdagen, professionelt og privat</i> (Bjørn Glæsel) | 90 |
| Skaalvik og Skaalvik: <i>Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier</i> (Palle Bendsen) | 91 |
| Årgangsregister Tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 2007 | 93 |

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift«s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT 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.

Helle Rabøl Hansen, cand. jur. og ph.d.-
stipendiat

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.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Prinforparitas A/S

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

Nyt navn – nyt format – samme kvalitet!



Dette nummer af tidsskriftet, som du holder i hånden, er ganske nyt på flere måder.

For det første har tidsskriftet skiftet navn fra »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning« til »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift«. Vi synes, at denne nye titel er mere naturlig og logisk, da det er udgivet af »Pædagogiske Psykologers Forening« – og kalder ikke de fleste læsere tidsskriftet noget i den retning alligevel?

For det andet har nærværende tidsskrift fået et nyt og større format. Det har længe været redaktionens ønske, at der burde være mere plads til figurer og skemaer på siderne, og med denne nye størrelse synes vi, at artiklerne bedre kommer til deres ret. Et godt eksempel er den sidste »Blå Serie, nr. 30, DANLÆS«, der blev udgivet som et pilotprojekt i samarbejde med Danmarks

Pædagogiske Universitetsskole. Her fremtræder illustrationerne langt bedre med den udvidede plads på siderne.

Sidst er tidsskriftets layout frisket op, så det skinner i nye farver og billedtoner, således at tidsskriftet med sine 45 år stadig har et ungt look med mod på fremtiden.

Derimod har vi fastholdt opslagets gode overskuelighed med sidernes 2 spalter og det refleksfrie papir. Et layout, der fremmer den gode læsbarhed.

Redaktionen håber, at I læsere vil synes om denne fornyelse, og vi ønsker alle et godt og læsende nyt år!

På redaktionens vegne

Palle Johansen
redaktør

Det är viktigt att eleven i skolan kan känna lärandets glädje

Av *Dennis Groth*,
Institutionen för pedagogik och lärande,
Luleå tekniska universitet.

Inledning

Min avhandling (Groth, 2007) handlar om hur elever i behov av särskilt stöd uppfattar de specialpedagogiska åtgärder som rikta mot dem, och som de är en del av. Undersökningen har genomförts i tre norrbottniska kommuner i Sverige med sex elever och tre speciallärare knutna till eleverna. Två av eleverna var flickor, varav den ena gick i årskurs 5 och den andra i årskurs 9. En av pojkarna i studien gick i årskurs 6 medan resterande pojkar gick i årskurs 9. Alla elever i studien hade enligt skolans bedömning ett omfattande stödbehov. Konkret så har det handlat om att belysa vad eleverna och speciallärarna uppfattar som meningsskapande i den specialpedagogiska verksamheten utifrån självbild, självvärde och lärande. Resultatet tyder på att elevernas självbild påverkas i negativ riktning av de specialpedagogiska segregierande insatserna, och som en följd av detta så påverkas även deras självvärde i negativ riktning. Vad gäller lärandet så tyder elevernas uppfattningar på att de specialpedagogiska insatserna har en positiv inverkan på deras akademiska självbild. Man kan kanske grovt säga att eleverna är positiva till de specialpedagogiska insatserna men upplever den specialpedagogiska strukturen som negativ.

Studiens struktur

Jag har i min avhandling studerat uppfattningar med utgångspunkt i elevens självbild, självvärde och lärande. Självbilden ser jag vetenskapligt som en konsekvens av interaktionen med omgivningen (Mead, 1967, 1976, Rosenberg, 1979, Skaalvik, 1994). Enkelt uttryckt kan man säga att vi blir de individer vi blir utifrån hur andra betraktar oss. En viktig teori i detta sammanhang är stämplingsteorin (Leissner, 1975), som säger att interaktionen med omgivningen medför att vi blir bärare av de attityder som gruppen tillskriver oss på gott och ont. Självvärdet ser jag vetenskapligt som till stora delar en produkt av självbilden där attityder och gester från omgivningen får känslomässiga konsekvenser för individen som till stora delar konstruerar självvärdet (Cooley, 2003). Lärande som vetenskapligt område fokuserar på »människans sätt att förändra förståelsen av omvärlden samt hennes agerande utifrån de erfarenheter hon gör« (SNL 7-04, 2004-10-21, bilaga 12). I det skolmässiga lärandet så har den akademiska självbild och synen på sin förmåga stor inverkan på det skolmässiga lärandet som mycket tar sin utgångspunkt i jämförelsen med andra (Bong & Skaalvik, 2003). Elevernas och lärarnas uppfattningar har varit det forskningsobjekt som jag fokuserat på. Uppfattningar handlar

vetenskapligt om relationen mellan individen och något objekt i omgivningen (Alexandersson, 1994). Det betyder att det övergripande handlar om innehåll, innebörd utifrån en reflekterad nivå. Den analysmetod som jag använt mig av är hermeneutiken vars främsta uppgift är att lyfta fram det som är meningsskapande och genom en tolkande argumentation frambära detta.

Hermeneutisk analysmetod

Hermeneutik handlar om att mening hos en del endast kan förstås om det sätts i samband med helheten (Gadamer, 1997, 2004; Ödman, 1979). Med mening menas här det som av respondenten uttrycks som meningsskapande eller meningsbärande. Med helheten menas den helhetliga mening som personen uttrycker och som endast kan uppfattas utifrån en process, som inom hermeneutiken benämns som den hermeneutiska cirkeln. Den hermeneutiska analysmetoden går ut på att väga det personen uttrycker, dennes uttalanden, mot det totala resonemanget som personen för utifrån den aktuella frågeställningen eller det aktuella området och omvänt. Delarna bestämmer alltså helheten som de själva är en del av. Med delarna menas här det personen säger, medan helheten skall ses som »andan« i resonemanget, det som växer fram vid analysen av det sagda, det som kan läsas »mellan raderna«. Helheten är alltså en produkt av tolkningsprocessen, och en övergripande bedömning. Forskaren har till stora delar tolkningsföreträde vid tolkning av det helhetliga på grund av att vi som individer till stora delar inte kan läsa av detta i vårt eget resonemang. På samma sätt som vi inte kan läsa av vår egen utstrålning, det kan bara andra

göra. Men den helhet som av forskaren tolkas fram måste stödjas av delarna i personens resonemang. Konkret handlar det om att det som uttrycks av respondenten tolkar jag som forskare mot min förståelsehorisont (Gadamer, 1997, 2004), det vill säga en sammanflätning av mina teoretiska kunskaper inom området, mina erfarenheter, den traditionella grunden där våra grundläggande klassiska uppfattningar ingår. Med klassiska uppfattningar menar jag de grundläggande kulturella värdena som till exempel stil, smak, etik och moral och så vidare. Det är utifrån denna min diskursiella förståelsehorisont och den hermeneutiska processen som den »objektiva« meningen om objektet växer fram.

Resultat och viktiga slutsatser

Den specialpedagogiska verksamhet som jag studerat är en integrerad eller rättare sagt en segregerad integrerad verksamhet (Haug, 1998). Det betyder att eleverna går ifrån sin ordinarie klass för att få sitt specialpedagogiska stöd i mer eller mindre omfattning. Detta att den specialpedagogiska åtgärdsstrukturen är upplagd så att eleverna är tvungna att gå ifrån sin ordinarie klass, upplever eleverna som till största delen negativt. Exempel på detta är att de upplever ett annorlundaskap, att de upplever sig som avvikare, defekta och speciella i negativ bemärkelse i största allmänhet. Studien tyder också på att dessa upplevelser får konsekvenser för deras självvärde, i den bemärkelsen att de ser ner på sig själva som individer i större eller mindre grad, flickorna i studien i något högre grad än pojkarna. Speciallärarna i studien ger uttryck för att de är medvetna om att den spe-

cialpedagogiska åtgärdsstrukturen får negativa konsekvenser för eleverna, i form av att de upplever sig som mindre värda andra elever, och eftersträvar i sin verksamhet att tona ner denna negativa trend på lite olika sätt.

En viktig fråga i detta sammanhang är om det är de specialpedagogiska åtgärderna som framkallar dessa upplevelser, eller om det är åtgärdsstrukturen, kanske är det bådadera. När det gäller de specialpedagogiska åtgärderna som riktas mot eleverna så upplever de dessa som till största delen positiva, förutom att de kan tycka att nivån på undervisningen kan vara för låg. Eleverna ger uttryck för att det specialpedagogiska stödet är till stor hjälp i deras lärande och att de nog inte skulle klara av skolan utan detta stöd. Detta kan tyda på att det i första hand inte är åtgärderna som framkallar de negativa upplevelserna. Det verkar mer handla om att det är åtgärdsstrukturen som framkallar upplevelsen att vara avvikande i negativ bemärkelse. Och då är frågan om de negativa upplevelserna har sin grund i att eleverna går ifrån sin ordinarie klass för att få sitt stöd, eller om det handlar om att den specialpedagogiska verksamheten i sig är negativt »laddad« och förknippad med negativ avvikelse. Om det vore så att det är själva företeelsen att de går ifrån sin ordinarie klass som framkallar det negativa, då borde det rimligtvis också upplevas som negativt att gå ifrån sin ordinarie klass för en spellektion inom den kommunala musikskolan, som har varit och fortfarande nog är vanligt förekommande i den svenska skolan. Vad jag vet så finns det inga studier som belyser just upplevelser av att gå ifrån den ordinarie klassen för att få sin spel-

lektion, utifrån aspekterna normalitet och avvikelse. Men en gissning är att det inte skulle upplevas lika negativt, men som sagt det är en gissning. Det som däremot studien pekar i riktning mot är att specialpedagogiskt stöd kulturellt förknippas med negativ avvikelse och därför ger upphov till att eleven »i behov av särskilt stöd« ser ner på sitt självvärde.

Vad som diskussionen mycket handlat om när det gäller elever som av en eller annan orsak inte klarar av att prestera enligt skolans norm, är om stödet skall vara av en inkluderande-, integrerande- eller av en segregeringart. Det inkluderande perspektivet framskrivs i styrdokumentet för dagens skola som det mest gynnsamma för elever i behov av särskilt stöd (Groth, 2007). En helt igenom inkluderande verksamhet skulle säkerligen lösa mycket av problematiken runt att eleven måste gå ifrån sin ordinarie verksamhet. Eleven skulle därmed inte behöva »skylta« för andra elever att han/hon har en skolrelaterad problematik. Men frågan är om eleven i en inkluderad verksamhet får den pedagogiska hjälp som denne behöver för att klara skolans uppnåendemål (Utbildningsdepartementet, 1994). Elevuppfattningarna i min studie tyder på att de har svårt att koncentrera sig på lärandet i den ordinarie klassen. De upplever det därför som befriande att få gå till den mindre gruppen där de, som de uttrycker det, får den hjälp de behöver. Som jag tolkar eleverna i min studie så upplever de verksamheten i resursgruppen som positiv för deras lärande. De får den hjälp de behöver samt som jag uppfattar speciallärarna så arbetar de, på lite olika sätt, för att stärka elevens självbild. Detta är säkerligen en

bidragande orsak till att dessa elever upplever att de klarar av skolan på ett enligt dem bra sätt. Detta för att självbilden och självvärdet är av central betydelse för lärandeutvecklingen (Taube, 1988, 1995).

Generellt sett verkar studien tyda på att attityderna från de övriga eleverna påverkar dessa elevers självbild negativt, medan speciallärares inriktning på att stärka självbilden något motverkar denna negativa trend. Vad som stärker denna tolkning är att eleverna till övervägande delen uttrycker en positiv attityd till de specialpedagogiska åtgärderna, och inte ger uttryck för något som direkt kan tyda på ett skadat självvärde i förhållande till detta. Min tolkning är att de specialpedagogiska åtgärderna påverkar elevens akademiska självbild i en positiv riktning. Det betyder att det individinriktade stödet får den följden att eleven upplever att de klarar av skolans lärandekrav på ett tillfredsställande sätt. Frågan är här vad som är viktigast för dessa elever i sin utveckling mot fungerande samhällsmedborgare. Om det är den akademiska självbilden eller den generella självbilden, som påverkas starkt av omgivningens attityder. Givetvis så hör dessa självbilder ihop och den generella självbilden är ju den mest sammanfattande självbilden av en individ och påverkar därmed individen till övervägande del. Men eftersom skolan har en starkt präglade effekt på vår uppfattning om oss själva som lärande individer (Hörnqvist, 1999), så kommer därmed den akademiska självbilden att påverka den generella självbilden i positiv riktning, enligt min uppfattning.

Förutom att speciallärares i studien har en ambition att stärka elevens självbild och självvärde genom en individin-

riktad pedagogisk verksamhet, så verkar studien även tyda på att de överför en patologisk syn på läs och skrivproblematik som av eleven verkar uppfattas som lärandeproblematik generellt. Här måste dock påpekas att sambandet mellan den patologiska synen och lärandeproblematik generellt är vetenskapligt sett något svag och skulle därför behöva undersökas ytterligare, men kopplingen finns där utan tvekan, frågan handlar mer om i vilken grad. Om det är så att det specialpedagogiska stödet medför att eleven erhåller en patologisk syn på sin lärandeproblematik, så är det utan tvekan förödande för eleven ur ett livslångt och livsvitt lärandeperspektiv. Eleverna i min studie ger uttryck för att de nog kommer att få leva med sina lärandeproblem, men att de möjligen kommer att minska i grad. Och då är ju frågan om problemen som de uppges vara bärare av verkligen är av patologisk art, eller så att säga skapade av den skolstruktur som de är en del av. I vilket fall som helst så är det förödande för individen om skolans verksamhet innebär att eleven på grund av verksamheten erhåller en sjukdomssyn på sig själv som lärande individ.

Konklusion och förslag på åtgärder

Jag ser det som av central betydelse att alla elever i skolan upplever att lärandet är stimulerande och utvecklande. Min studie tyder på att lärandesituationen för den grupp som jag studerat, elever inom den specialpedagogiska verksamheten, medför vissa negativa konsekvenser, nämligen att de får en negativ syn på sig själva samt en patologisk syn på sin problematik. Möjliga orsaker till detta är att skolrelaterad proble-

matik som tangerar lärandeområdet är negativt kulturellt värderat och därmed betraktat som negativ avvikelse. Detta skulle förklara varför det av eleven upplevs så negativt att gå till den specialpedagogiska resursgruppen när det egentligen borde betraktas som en förmån.

Vad som anses som positiv, negativt, gott eller ont är till stora delar kulturellt knutet. Men kulturellt relaterade värderingar är enligt min uppfattning inte statiska utan är mer diskurs, kontext och paradigmatknutna. Det betyder att vad som ses som normalitet och avvikelse är påverkbart av attityder och inte minst forskningsrön. Därför är det viktigt att utgå ifrån att barns starka och svaga sidor bör betraktas som varande av den naturliga delen av avvikelse i normala grupper, och inte betrakta dessa som negativ avvikelse. Detta för att det som betraktas som negativ avvikelse i detta sammanhang mycket grundar sig på okunskap och förutfattade meningar. Därför blir det viktigt att öka kunskapen i skolan bland i första hand lärare om konsekvenserna av kulturellt präglade synsätt. Som en av mina speciallärare uttrycker det »det skall inte vara mer konstigt att ha problem med att läsa eller skriva än att ha glasögon«.

Det är vidare av stor vikt att elevens självbild stärks. På grund av att en positiv självbild skapar goda förutsättningar för en positiv utveckling lärandemässigt, och som ett led i det arbetet är det bra att veta hur olika åtgärdsstrukturer påverkar elevens självbild. Min förhopp-

ning är att avhandlingen (Groth, 2007) kan bidra till att öka medvetenheten om komplexiteten i de specialpedagogiska åtgärder som riktas mot eleverna, och att det i sin tur kan leda till att skolans sätt att organisera sin verksamhet tas under beaktande. Jag är övertygad om att det vore positivt för eleven att slippa gå ifrån klassen alltför mycket, i alla fall för deras generella självbild, men det får aldrig bli på bekostnad av deras lärande. Alla elever måste få lov att känna lärandets glädje. När lärandet enligt Greene och Miller (1996) blir självutvecklande spelar det inte lika stor roll om man är bättre eller sämre än någon annan. Om det därtill bedrivs utifrån ett icke konkurrerande förhållningssätt som enligt Nicholls (1989) ses som gynnsamt för lärandet, så är min tro att detta skulle påverka elever i behov av särskilt stöd i en starkt positiv riktning.

Ett förslag kan vara att upplösa det organisatoriska klasssystemet i skolan till förmån för ett system där man arbetar i mindre grupper utifrån arbetsområde och inriktning. Detta skulle kunna medföra att eleven inte behövde präglas under så lång tid i samma sociala grupp utan fick möjlighet att integrera med fler elever utifrån olika intresse- och arbetsområden. Eftersom alla elever har starka och svaga sidor i sin personlighet så är min bedömning att de starka sidorna hos elever i behov av stöd skulle ha möjlighet att utvecklas mer positivt i flexibla grupper än statiska.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I: Starrin, B. & Svensson, P.G. (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1, March 2003.
- Cooley, C. H. (2003). *Human nature and the social order*. Library of Congress: 82-11002. Printed in U.S.A.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. London, New York: Continuum.
- Greene, B.A. & Miller, R.B. (1996). Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Liber Distribution
- Hörnqvist, M-L, (1999). *Upplevd kompetens. En fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet*. Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande.
- Leissner, T. (1975) Avvikelse I: *Medvetandets sociologi En introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self, & Society. From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: The university of Chicago press.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. London: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, S. (1994) *Voksne med lese-og skrivevansker forteller om sine skolerfaringer*. Trondheim: Tapir.
- SNL 7-04, 2004-10-21 (bilaga 12). *Ämnesbeskrivning för lärande. Särskilda nämnden för lärarutbildning*. Luleå tekniska universitet.
- Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Umeå Universitet 1988.
- Taube, K. (1995). *Läsinlärning och självförtroende-psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Rabén Prisma.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ödman, P.J. (1979). *Tolkning förståelse vetande Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Et bud på en dialogbaseret integrationsmodel



Denne artikel har til hensigt at præsentere en model, som kan være medvirkende til en systematiseret dialog mellem forældre og lærere/pædagoger om det enkelte 2-sprogede barn, en dialog, jeg som psykolog i Vollsmose finder nødvendig som brobygningsredskab i integrationssammenhæng.

Af aut. psykolog *Hanne Pia Eriksen*
PPR Odense

Case:

En arabisk dreng på 7 år ville have, at søsteren på 9 år skulle bære hans taske hjem og ville ikke have, at hun skulle sidde ved siden af drengen. Pigen græd og fortalte personalet det. Vi snakkede med drengen om, at det kunne han ikke bestemme, fordi det i SFO var sådan, at ingen børn skulle bestemme over andre børn, fordi alle børn er lige meget værd. Mønstret gentog sig dag ud og dag ind. Derfor tog vi en snak med drengens mor. Hun sagde, at sådan var det i deres familie. »I vores familie er han en lille konge, fordi han er den eneste dreng«. Ligesom hun bekræftede, at datteren ikke måtte sidde ved siden af drengen, samt at det var broderens opgave at sørge for, det ikke skete.

Jeg har arbejdet i Vollsmose i snart 27 år, først 10 år som pædagog og medopstarter af en integreret institution, dernæst som leder og opstarter af ovennævnte SFO i 12 år og nu på 5. år som psykolog ansat i PPR Odense, distrikt Øst. Her er jeg optaget af, hvorledes jeg kan arbejde konsultativt/forebyggende og således understøtte skolernes og daginstitutionernes inklusionsbestrebelse

(Nielsen, 1996, 2003). Ligesom jeg også er optaget af, hvordan jeg med min psykologfaglige viden kan bidrage til demokratiseringsprocesser.

I ovenstående eksempel, og desværre i ret mange lignende tilfælde, resignerede vi som personale og sagde til hinanden »sådan er deres kultur, og vi må bare gøre det, vi synes, er det bedste for børnene, mens de er her på skolen«.

Men hvad er kultur?

Jeg definerer kultur som menneskets samværs måder og handlinger i verden i et fællesskab. Jeg anskuer derfor begrebet kultur, dels som et dynamisk begreb, fordi kulturen altid vil forandre sig i kraft af, at mennesket er i stadig udvikling på grund af samværet med andre og dels som et statisk eller trægt begreb, fordi samværs måder og livsstile er længe om at forandre sig. Jeg er her inspireret af bl.a. Peter Berliners begreb om kultur som proces (2001, p 95).

Men hvorfor finder jeg det nødvendigt at sikre dialog?

I Vollsmose bor der ca. 10000 mennesker, hovedsagelig af anden etnisk herkomst. Mange voksne er ikke kontinuerligt på arbejdsmarkedet eller uddannelsessy-

stemet og omgås derfor ikke »naturligt« etniske danskere. Der er derfor ikke pt. tale om et kulturmøde i ovennævnte definition, da man ikke møder hinanden over tid og derfor ikke behøver at forholde sig til hinanden.

Det er således ikke umiddelbart nødvendigt at forandre livsstil. Der ses snarere en tendens til at gøre livsstilen fra hjemlandene mere manifest.

Det har formentlig også betydning, at tonen i indvandrerdebatten og stramningerne i de sociale ydelser er skærpet i de seneste år. Antonovsky (2000) udtrykker sig således:

»Det er tænkeligt at ens rolle kan være socialt værdsat indenfor en bestemt subkultur eller af ens betydningsfulde, selv om den ikke er værdsat af samfundet. Det kan meget vel være tilstrækkeligt for en oplevelse af meningsfuldhed. Men man kommer ikke udenom betydningen af social anerkendelse« (ibid, p 110).

Måske er det følelsen af ikke at være socialt anerkendt, der får børn i alle aldre til at spørge mig, om jeg heller ikke kan lide arabere eller somaliere.

Man kan ligeledes med Antonovsky (ibid, p.137) udtrykke, at for at skabe negativ entropi (for at sikre systemets overlevelse) er det formentlig nødvendigt for beboerne i Vollsmose at knytte båndene stærkere, hvor jeg fx oplever en stadig større grad af social kontrol, som udmønter sig i at børnene fx oftere indbyrdes diskuterer, hvem der er en god muslim og især, hvem der ikke er det.

Efter Danmarks involvering i krigen i Irak og Mohammed-krisen møder jeg desværre også 5-6 årige børn i området indkøbscenter, som fx siger til mig »vi arabere holder ikke døre for danskere«.

Det er formentlig således, at de eneste etniske danskere, som mange af børne-

nes forældre møder »over tid«, er barnets lærere og pædagoger.

Det er derfor forståeligt, at mange af områdets beboere bevarer deres livsstil og betragter det danske samfund, som noget uden for Vollsmose. Jeg talte eksempelvis for nylig med en irakisk far med en søn i 7. klasse, som sagde, at han håbede, at hans søn ville uddanne sig i Danmark, når han blev ældre. Da jeg sagde, ja men vi er da i Danmark, og han er ved at uddanne sig, smilede han og sagde: »Alle ved da at Vollsmose ikke er Danmark«. Men det forekommer problematisk for det enkelte barn og for det danske samfund, at der vokser børn op, som ikke føler sig som en nødvendig og ønskværdig part af det danske samfund. Det optimale ville i min optik være, at det enkelte 2-sprogede barn i Vollsmose blev i stand til at sætte sine evner og vilje ind på at blive en aktiv, værdifuld del af vores fælles samfund.

Dialogmodellens ambition

Dialogmodellens ambition er således at fokusere på integrationsproblematikken fra børnehøjde, i det jeg i årenes løb har funderet over et redskab til at mindske den diffusitet og uro, der præger mange af de arabiske og somaliske børn, som jeg har arbejdet med i mine forskellige jobpositioner.

I min søgen efter en psykologisk teori, som matcher mine hverdagserfaringer, jf. ovenstående case, stødte jeg på Jan Tønnesvangs teori om Selvet Som Rettethed (2001).

Med udgangspunkt i denne teori har jeg søgt at udarbejde en dialogbaseret integrationsmodel, hvor udviklingspotentialet er en syntese mellem forældrenes ønske om, at deres barn skal klare sig og få et job og lærerne og pædagogernes

ønske om, at barnet lærer det, det skal lære, for at kunne begå sig. Modellen er således tænkt som et bidrag til at udvikle og systematisere samarbejdet mellem lærere/pædagoger og forældre om det enkelte 2-sprogede barn.

Jeg præsenterer modellen senere i artiklen. Først skal der siges noget om teorigrundlaget.

Jan Tønnesvangs teori om Selvet som rettethed

Tønnesvang (2006) forstår individet, som et dynamisk parathedssystem til at føle, handle, opleve, engagere sig og lære på forskellig vis i sine omverdensrelationer. Som parathedssystem er individet både noget i sig selv og ikke nok i sig selv (p. 27-28).

Tønnesvangs udgangspunkt er således, at mennesket i sin udviklingstrang altid er rettet mod og af andre og andet.

Han sammenfatter 4 grundformer i menneskets motivationelle rettethed eller stræben. Grundformerne manifesterer og udvikler sig over livet. At de 4 former for rettethed kan udvikles til et modent selv forudsætter imidlertid, at de selvobjekter, som andre mennesker er for barnet, dels er tilgængelige og dels understøtter barnets udviklingsbehov.

Ud fra disse 4 grundformer for rettethed mod og af andre og andet har Tønnesvang udformet en dynamisk model af selvet, som består af 4 konstituentter, henholdsvis:

1) Det selvhenførende intentio: en rettethed eller stræben efter at blive spejlet af omgivelserne på sin individuelle selvhævdelse og selv fremstilling. Denne form for skabertrang manifesterer sig som et »Se mig, som den jeg er«. Selvobjekttypen er her spejlende og anerkendende.

2) Det andenhenførende intentio: en rettethed eller stræben mod det, som er større end en selv og efterfølgende udvikling af idealer og værdier. Denne form for skabertrang manifesterer sig som et »Vis mig, hvem jeg kan blive«. Selvobjekttypen er her betydningsbærende og tilgængelig som forbillede for selvets rettethed mod det, der er større end en selv.

3) Det fællesskabshenførende intentio: en rettethed mod samvær med andre, der er lige som en selv, som føler sig forstået og forstår andre. Denne form for rettethed manifesterer sig som et »Lad mig være ligesom dig«. Selvobjekttypen er her sammenhørighedsskabende og gør det muligt for selvet at opleve sig ligesom og lige værdig.

4) Det mestringshenførende intentio: En rettethed mod at udvikle og omsætte sine evner i et afstemt forhold til ambitioner, idealer og fællesmenneskelighed. Denne form for rettethed manifesterer sig som et »udfordr mig uden at knægte mig«. Selvobjekttypen er her medspillende modspiller i forhold til at udfordre selvets talenter og færdigheder. (Tønnesvang og Skaarup, 2006) (se min udvikling af modellen i figur 1.)

Tønnesvang (2001) antager, at de 4 ovennævnte grundformer af rettethed mod og af andre og andet er antropologiske konstanser. Men naturligvis sådanne, der i selvdannelsen vil variere i deres dynamiske strukturering og besidde forskelligt indhold afhængigt af de socio-kulturelle forhold og betingelser, det enkelte selv befinder sig i, udvikles under og er en del af (ibid, p. 294).

Kobling af case i indledningen til ovenstående teori om Selvet

Jeg vælger først at kigge på den 9 årige pige. I det selvhøvedende intentio søger pigen at blive spejlet på sin individuelle selvhøvedelse understøttet af de betydningsbærende selvobjekttyper (lærere og pædagoger) i det andenhenførende intentio, for i det mestringshenførende intentio at udtrykke sig kritisk overfor broderen, hun vil ikke finde sig i hans behandling. Hun føler sig således ligesom og forstået i det fællesskabshøvedende intentio, her i SFO.

Hun er imidlertid vedvarende ked af det, fordi hendes bror fortsat vil bestemme over hende.

Når pigen kommer hjem, bliver hun ikke spejlet af mor i sin selvhøvedelsesstrang. Hun får tværtimod at vide, at det hun gør og siger er forkert, samt at hun skal følge den værdisætning, som er i hjemmet og familiens netværk.

Den 7 årige bror søger at blive spejlet på sin individuelle selvhøvedelse af de betydningsbærende selvobjekttyper i SFO. Han får imidlertid at vide, at hans handlinger overfor søsteren, som kommer til udtryk i det mestringshenførende intentio, er forkerte i vores øjne. Men han er i sin udviklingsstrang også rettet af og mod de betydningsbærende selvobjekttyper i SFO og bliver rigtig ked af det, når han gang på gang irettesættes.

Når han kommer hjem, bliver han understøttet af de betydningsbærende selvobjekttyper derhjemme i, at de handlinger, han udfører, er rigtige.

Det ses at børnenes selvobjekttyper, henholdsvis pædagoger og forældre trækker i hver sin ende af barnet, for det, de hver især mener, er det bedste

for barnet. Men det er således, at deres træk formentlig bevirker, at barnet ikke får en Oplevelse Af Sammenhæng, som indbefatter de 3 faktorer, begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed (Antonovsky, 2000 p. 37), samt at selvobjekttyperne, henholdsvis pædagoger og forældre desværre er utilsigtet uempatiske. Man kunne også med Damasio (2001) anføre, at det, der er en positiv somatisk markør i hjemmet, er en negativ somatisk markør i skolesammenhæng, hvorfor barnets handlen/beslutningstagen i fællesskabet ikke i løbet af opvæksten bliver hjulpet af de somatiske markører, fordi barnet har sværere ved at mærke, hvornår en handling eller en beslutning er rigtig eller forkert. De somatiske markører udvikles over hele livet, men er mest formative i barnealderen.

»Når der knyttes en negativ somatisk markør til et bestemt fremtidigt resultat, fungerer kombinationen, som alarmklokke. Når der i stedet tilknyttes en positiv somatisk markør, bliver kombinationen en ledestjerne« (ibid. p 189).

Det er nu min tese at den 9 årige pige og den 7 årige dreng er splittet mellem 2 kulturer, hvilket er en belastende spændingstilstand, som metaforisk kan betegnes som at barnet »står i spagat«, samt at det synes nødvendigt, at de voksne samarbejder om barnet.

I dette eksempel og desværre lignende eksempler samarbejdede pædagoger og forældre ikke om børnene.

For generelt at søge at mindske afstanden mellem de 2-sprogede børns skole/daginstitution og hjem (Nielsen & Hertz, 2005, p.552) foreslås nedenstående dialogmodel, som fremtidig basis for en samstemning af konstruktioner.

Et bud på en dialogbaseret integrationsmodel



Modellens teoretiske afsæt er Jan Tønnesvangs model af selvet, hvor indholdet af de 4 former for rettedhed mod og af andre og andet er beskrevet ovenfor.

Min tilføjelse er, at jeg har sat to kasser ud fra hver af selvets 4 konstituentter: En kasse med lærere og pædagoger og en kasse med forældre. Det har jeg gjort for at anskueliggøre, at begge parter er nødvendige for barnets udvikling, idet barnet tilbringer lige meget tid i skolen og i hjemmet og derfor er rettet mod og af såvel forældre som lærere og pædagoger.

Derudover har jeg indskrevet spørgsmål i hver konstituent, som hænger

sammen med selvets rettedhed af og mod i hver af de 4 konstituentter.

- 1) Det selvhønførende intentio: Hvordan ser i mig? skal ses i forlængelse af barnets behov for at blive set som det er og blive spejlet og anderkendt af selvobjektyperne.
- 2) Det andenhønførende intentio: Hvad viser I mig jeg kan blive til? skal ses i forlængelse af barnets behov for at hente udviklingsstøtte hos selvobjektyperne, som er kulturelle betydningsbærere, således at deres handlinger og det, de siger, viser barnet noget om forskellige livsmønstre.

- 3) Det fællesskabshenførende intentio: Hvor synes I jeg skal høre til? hænger sammen med barnets behov for at opleve sig som ligesom og ligeværdig via selvobjekttyperne.
- 4) Det mestringshenførende intentio: Hvad synes I jeg kan? Hvad synes I jeg skal kunne? skal ses i forlængelse af at selvobjekttyperne udfordrer barnets talenter og færdigheder.

Spørgsmålsformen er bl.a. inspireret af fysikeren David Bohm (1998) som udtrykker sig således om dialogens væsen:

»The spirit of the dialogue is not competition, but it means, that if we find something new, then everybody wins. The first thing is that we must perceive all the meanings of everybody together, without having to make any decisions or saying who's right and who's wrong. It is more important that we all see the same thing« (ibid, p.118).

De nye informationer, der fremkommer i mødet, giver således forældre og lærere/pædagoger en mulighed for »at se«, hvad der på spil i barnets selvudvikling.

Modellen kunne yderligere elaboreres ved, at barnet kunne udtrykke, hvorledes det føler sig understøttet af dets selvobjekter i de 4 konstituent. Selvom barnet ikke bliver bedt om at udtrykke, hvorledes det føler sig understøttet, har jeg oplevet, at barnet føler sig hjulpet ved blot at lytte til, hvad de voksne siger.

Modellen skal i fysisk form ligge fremme på mødet, i midten af modellen skal der være et fotografi af barnet.

Modellens anvendelsespotentialer og udfordringer

Jeg har haft modellen, som en form for »bevidsthedsmodel« i mit arbejde vedrørende det enkelte barn, vel at mærke i sager, hvor der ikke længere var tale om forebyggende arbejde, fordi der var behov for indgribende foranstaltninger. Her har jeg fornemmet at modellens helhedssyn på barnet med forskelligt fokus er brugbar. Eksempelvis kan nævnes:

Selvets 1. konstituent, det selvhenførende intentio: Hvordan ser I mig?

En 10 årig irakisk dreng lavede meget ballade i klassen og i frikvartererne. Det fremgik at mor, som er enlig, så sin søn som den, der bestemmer i hjemmet. Lærerne så drengen som en dreng på 10 år, som skulle følge de samme regler som andre børn på 10 år. Vi nåede frem til at drengen ville få svært ved at indlære og begå sig, såfremt han i hjemmet blev betragtet som en voksen og i skolen, som en dreng på 10 år. Mor synes det var synd, at drengen var så forvirret og ville snakke med sine brødre og søge hjælp fra dem, så hun ikke behøvede sin søn som sparringspartner.

I forhold selvets 4. konstituent, mestringskonstituenten: Hvad synes I, jeg kan? Hvad synes I jeg skal kunne? og selvets 2. konstituent: Hvad viser I mig, at jeg kan blive til?

En somalisk dreng på 6 år blev udredt med WPPSI-R og scorede meget lavt, især på omtanke spørgsmålene: Hvorfor skal jeg gå på toilettet, inden jeg går i seng osv. Drengen svarede oftest: »fordi min mor siger det« og scorede 0. Far var overrasket over, at man scorer 0 ved at svare, som hans søn gjorde, men sagde

at de ville begynde at give deres søn forklaringer, når han spurgte dem om noget, i stedet for at sige, fordi jeg siger det. Far ville gerne have at hans søn skulle være dygtig. Pædagogen sagde, at hun også i hverdagen forsøgte at vænne drengen til at have en mening om noget.

Selvets 2. konstituent, det andet henførende intentio: Hvad viser I mig, jeg kan blive til? og selvets 3. konstituent, det fællesskabshenførende intentio: Hvor synes I, jeg skal høre til?

Jeg iagttog i udredningssammenhæng en palæstinensisk dreng i 2. klasse, som skulle have kristendom. Drengen blev helt ustyrlig og råbte, at alle skulle lave ballade, fordi det var forbudt at høre om kristendom. Læreren forklarede børnene, at hun ikke kun ville snakke om kristendom men også om andre religioner. Undervisningen gik imidlertid helt i opløsning. Ved efterfølgende samtale med forældrene nævnte jeg drengens opførsel. Forældrene fortalte, at de er muslimer og også ønsker, at deres søn skal være det, men at de var rystede over at deres søn havde opført sig sådan. Jeg fortalte at lærerne har pligt til at undervise i kristendom i den danske folkeskole. Forældrene sagde nu til drengen, at han godt kunne høre om kristendom og samtidig være muslim. Drengen var lettet over at kunne være muslim, selvom han hørte om andre religioner og glad for, »at han ikke behøvede at lave ballade«.

Modellen kunne med fordel anvendes ved alle 2-sprogede børns start i skolen eller daginstitutioner, således at der er løbende dialog mellem barnets formelle og uformelle netværk, såfremt der op-

står problemer. Det er i den sammenhæng væsentligt at være opmærksom på, at det er svært at lave forandringer i et negativt defineret felt.

Modellen sikrer, at det at lære noget, som er i fokus i mestringskonstituenten (selvets 4. konstituent), er en del af selvudviklingen. Ofte er fokus på skole/hjem samtaler, hvad barnet kan, hvorfor de andre konstituenten, som er ligeså betydningsfulde for barnets læring, overses.

Modellens fokus medfører, at man mødes om noget konkret og værdifuldt for parterne, nemlig barnet. Jeg har til dags dato ikke mødt lærere eller pædagoger, som ikke ønsker at barnet udvikler faglige og sociale kompetencer, ej heller har jeg mødt forældre, som ikke ønsker, at deres barn skal få et job og på sigt få et godt liv i Danmark.

At forældrene får mulighed for over tid at høre hvilke værdier, der ligger til grund for arbejdet med barnet i skolen og daginstitutionen og får begreber som fx demokrati konkretiseret. De fleste forældre er flygtet fra samfund, som ikke er demokratiske og har naturligvis ikke som etniske danskere en internaliseret forståelse for, hvad begrebet demokrati indeholder. Langt de fleste forældre, jeg har mødt gennem tiden, har imidlertid været interesserede i at forklare og redegøre for deres synspunkter og fortælle deres livshistorier, samt hvorfor de tænker og forholder sig, som de gør, såfremt de får mulighed for det.

Nutids og fremtidsperspektivet i modellen er tilsigtet, idet det er væsentligt at have fokus på håb om forandringer både her og nu og fremover.

Modellen sikrer at forældre og lærere/pædagoger kan »se« deres andel i barnets udvikling, i det modellen foreligger

i fysisk form på møderne et fotografi af barnet i midten af modellen. Såfremt dialogmodellen havde været anvendt i case eksemplet i indledningen, ville personalet i SFO formentlig ikke have resigneret. Ligesom mor sandsynligvis ikke ville have insisteret på at livsmønstret i hjemmet skulle overføres til SFO og skolen.

Modellen lægger op til dialog om og respekt for andre værdier, der er i spil. Fx fortalte en pakistansk mor for nylig med glæde om familiens tætte samvær med og respekten for ældre familiemedlemmer, en livsform som ikke er så fremherskende i Danmark. En palæstinensisk far mente, at alle danskere så på porno siderne på internettet, hvad jeg kunne fortælle, at det brugte jeg ikke. Således kan modellen formentlig udfordre vores forforståelse og modvirke stereotypiske opfattelser af hinandens livsform.

Udfordringer

Implementering af modellen er en del af et udviklingsprojekt på Abildgårdskolen til fortsættelse af et nuværende pilotprojekt mellem PPR og skolerne i Odense.

Det er hensigten, at modellen skal forelægges lærere og pædagoger i indskoling på Abildgårdskolen i foråret 2007, ligesom jeg på det årlige møde med nye børnehaveklasseforældre kunne redegøre for modellen.

Efterfølgende aftales det i hvilket omfang, samt hvordan jeg som psykolog kan understøtte lærere, pædagoger og forældre i implementeringsprocessen.

Jeg kunne tænke mig, som et led i PPR Odenses konsultative arbejde, at fremlægge modellen på de øvrige skoler og daginstitutioner i Odense med en del 2-sprogede børn.

Jeg er ikke i skrivende stund klar over, hvorledes brugen af modellen kan evalueres.

Afslutning og perspektivering

Modellen har, som en del af udviklingen af det konsultative arbejde i PPR Odense, været fremlagt først på ideplanet på en konference for PPR psykologerne i distrikt Øst. Hvorefter min funktionsleder Erik Bo Jacobsen opfordrede mig til at fremlægge modellen i fastere form på et møde i PPR Odense, hvor modellens anvendelsespotentiale var til debat. Nogle af de 30 psykologers refleksioner er således medtænkt i det ovenstående.

Der var flere mødedeltagere, som mente, at modellen måtte kunne anvendes i monokulturelle sammenhænge også. Det har jeg ikke forholdt mig til endnu, idet det væsentlige for mig har været at finde en form, hvor de mennesker, som ellers ikke høres så ofte i udlændinge debatten i Danmark, kan komme til orde og udtrykke de synspunkter og de forhåbninger, de har til deres barns fremtid. Modellen kan således ses som en form for »bottom up« integrationsmodel, idet jeg mener, at en løbende dialog mellem forældre og lærere/pædagoger vil bibringe begge parter en forståelse af hinandens synspunkter, som igen kan hjælpe det enkelte 2-sprogede barns udviklingsbestrebelse og måske afhjælpe dets uro og diffusitet.

Jeg mener desuden, at dialogmodellen i samarbejde mellem PPR og skoler og daginstitutioner kunne være udgangspunkt for ansøgning om udviklingsmidler i Undervisningsministeriet, Indenrigsministeriet og Integrationsministeriet. Pt. ser det ud, som om behovet for arbejdskraft er stadig sti-

gende, det vil formentlig være en »god investering« at indlede en dialog, med de 2-sprogede børns forældre, så de sammen med pædagoger og lærere meget tidligt i deres børns udvikling får mulighed for en internaliseret forståelse for, hvad der på sigt kræves på det danske arbejdsmarked. Et andet tiltag i samme boldgade kunne være, at skolerne og daginstitutionerne i Vollsmose blev samlende instanser, som fx blev brugt af forældrene til deres egne og fælles arrangementer, så der bliver skabt en fornemmelse af ejerskab og indflydelse på skoler og institutioner.

Litteraturliste

Antonovsky, Aron (2000): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
Berliner, Peter (2001): *Transkulturel psykologi. Fra tværkulturel psykologi til community psykologi*. Tidsskriftet Psyke og Logos, nr. 1.

Bohm, David (1998): *On Creativity*. (ed. Lee Nichol) London: Routledge.
Damasio, Antonio (2001): *Descartes fejltagelse*. København: Hans Reitzels Forlag
Nielsen, Jørn & Hertz, Søren (2005): *Det dobbelte fokus- og ansvarsområde i relation til børn og unge i vanskeligheder*. Tidsskriftet PPR nr. 5-6.
Nielsen, Jørn (2003) *PPR i en omstillingstid*. Tidsskriftet PPR, nr. 6.
Nielsen, Jørn (1996) *Konsultativ Metode- et psykologisk redskab for PPR*. Tidsskriftet PPR nr. 6.
Tønnesvang, Jan (2006): *Individets tilstedeværelse i relationer- i et selvpædagogisk perspektiv*. In: *Fantastiske Forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær*. (red. Rene Kristensen): Dafolo.
Tønnesvang, Jan & Skaarup, Poul (2006): *Relationer der duer*. Tidsskriftet PPR nr. 2.
Tønnesvang, Jan (2001): *Selvet Som Rettethed*. Forlaget Klim. Bogen er udgivet i Jan Tønnesvangs tidligere navn Jan Tønnes Hansen.



Tidlig Registrering Af Sprogudvikling

Artiklen handler om Tras, et iagttagelsesmateriale, der er til rådighed for pædagoger og personale i dagplejen. Vi håber hermed at styrke interessen for formålet med materialet, som bl.a. er at understøtte ideen om det tværfaglige samarbejde mellem i dette tilfælde pædagogikken i dagtilbud, logopædien og psykologien.

Af Inge Post, tale-hørekonsulent,
Københavns Kommune, master i specialpædagogik
og Inge Benn Thomsen, adjunkt v. CVU Storkøbenhavn,
cand. mag. i audiologopædi

Hvorfor nu lige det?

Sprogudviklingen er noget af det mest betydningsfulde, der sker i et barns liv. Ved hjælp af sproget lærer barnet at forstå sig selv og sin omverden og et veludviklet sprog er helt afgørende for barnets videre udvikling, både intellektuelt, socialt og emotionelt. Sproget er helt fundamentalt for den senere læse-/skriveudvikling.

Registrering kan i nogles ører have en lidt negativ klang, men både indenfor skoleområdet og dagpasningsområdet har der længe foregået en debat om dokumentation og evaluering af det pædagogiske arbejde.

Det er svært at argumentere imod dokumentation og evaluering set ud fra en pædagogisk indfaldsvinkel, idet alt pædagogisk arbejde vil indebære et valg, og da et sådant valg skal træffes på et vidensgrundlag, må pædagogen eller læreren kunne gøre rede for sine bevæggrunde for valgene.

En *tidlig* indsats udnytter de tidlige års forebyggende muligheder. Hjernen er plastisk og udviklingen går hurtigt.

Barnet er meget modtageligt og motivation for at lære er høj.

Men barnet er også sårbart i de tidlige år. Mangelfuld stimulering i denne periode kan få vidtrækkende konsekvenser for barnets udvikling.

Det fremherskende *sprogsyn* i dag er, at den sproglige udvikling er resultatet af en social konstruktion inden for en biologisk ramme. Sprogudviklingen er en kreativ proces, hvor det enkelte barn på mange forskellige måder opbygger (konstruerer) sit sprog helt fra begyndelsen. Forældrenes og de nærmeste omsorgspersoner har den helt centrale rolle i denne proces.

Set i den sammenhæng er *Tras* »et værktøj til at øge kompetencen blandt børnehavepædagoger, når det gælder observation og forståelse for sprog og forhold, der hænger sammen med sprogudvikling« (fra *Trashåndbogen*). Materialet kan bruges, fra barnet er to år – altså også i vuggestuen.

Skemaet med registreringerne af observationerne kan dog ikke stå alene. Det skal bruges som oplæg til fælles-

refleksion over egen praksis – som kan resultere i en målrettet indsats eller et særligt tilbud til barnet.

Hvilke elementer indgår i Tras?

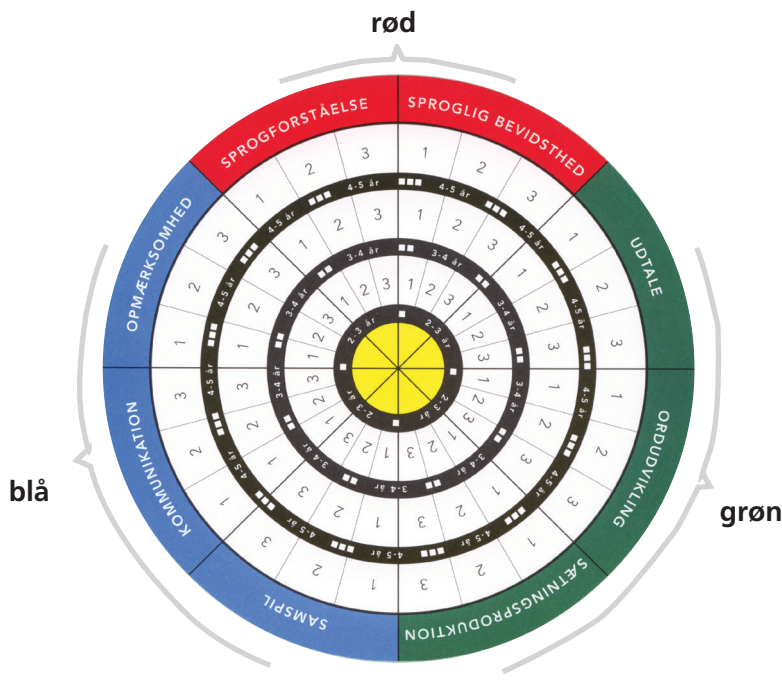
Materialet består af 1) en håndbog med instruktive kapitler relateret til observationen af barnet og den efterfølgende pædagogiske opfølgning og 2) af skemaer til brug ved observation af de enkelte børn.

Tras er udarbejdet af et tværfagligt forfatterteam i Norge og udkom i 2003. Samme år udkom Tras i en dansk oversættelse/version suppleret med en kort vejledning til skemaet samt en Cd-rom med information om Tras-materialet. Materialet har nydt stor bevågenhed, idet der er mange kommuner, som benytter materialet i arbejdet med beskrivelse af børns sprogtiltagelse. Mate-

rialet bruges således i mange dagtilbud i Danmark, og der afholdes til stadighed kurser for pædagoger som en introduktion til, hvordan materialet anvendes.

Materialet består af et skema med otte forskellige felter (*se figur*), som via spørgsmål til den voksne om barnets kompetencer giver mulighed for at relatere barnets faktiske kompetencer til barnets levealder. Det er ikke i sig selv et første og eneste mål, at børnene forventes at passe ind i disse »trin«. Man søger ikke et øjebliksbillede, men formålet er at følge barnets udvikling af kompetencer over tid.

I forhold til spørgsmålene og hvad der kan forventes på de forskellige alderstrin bygges på sprogvidenskab, logopædi, småbørnspædagogik og udviklingspsykologi.



Der er tale om tre typer registrering:

- Om barnet har tilegnet sig en given kompetence
- Om barnet er i færd med at tilegne sig en færdighed – altså delvis behersker eller anvender kompetencen
- Om barnet endnu ikke har tilegnet sig en kompetence

De otte felter handler om: Samspil, Kommunikation, Opmærksomhed, Sprogforståelse, Sproglig bevidsthed, Udtale, Ordudvikling og Sætningsproduktion.

Fokus på *samspil* er fokus på barnets sociale relationer og deres betydning for barnets udvikling. Det er gennem de sociale relationer, som bl.a. skabes gennem leg, at barnet får mulighed for at afprøve og udvikle sit sprog. Et af spørgsmålene er f.eks. om 4-5 års-barnet kan lege sammen med andre børn i længere tid ad gangen.

At *kommunikere* handler om, at ville gøre noget sammen og udveksle information.

Kommunikation er hos det lille barn andet end det verbale sprog. Et ønske om kontakt eller en måde at udtrykke sine ønsker og behov kan foregå non-verbalt f.eks. gennem pegning eller med meget få lyde. I den sammenhæng spørges der ved 2-3 års-alderen ind til, om barnet viser behov for at meddele sig på eget initiativ (fx med mimik, gestus eller ord).

Opmærksomhed er en fællesbetegnelse for en række kognitive funktioner. I Traskemaet observeres funktionerne: rettedhed, koncentration og vedholdenhed. Barnet skal kunne rette sin opmærksomhed i mod en opgave og fastholde opmærksomheden i et givet tidsrum. Opmærksomhed og koncentra-

tion er fundamentet for al læring.

Sprogforståelsen eller det impressive sprog er selve grundlaget for den videre sprogudvikling. Typisk vil sprogforståelse komme før talesproget. En forsinket talesprogsudvikling ved toårsalderen behøver ikke give anledning til den store bekymring, hvorimod det er et klart faresignal, hvis barnet også viser vanskeligheder med sprogforståelsen. Sprogforståelsen observeres gennem barnets handlinger. Kan barnet fx handle i overensstemmelse med en verbal opfordring, som fx ved 2-3 års alderen forstå opfordringen: »Læg bamsen i sengen«?

Sproglig bevidsthed handler om at kunne reflektere over sproget. Dvs. opdage at sproget er både indhold og form. Opmærksomheden over for ordenes betydning er vigtig i forhold til selve begrebsdannelsen. Bevidsthed over for sprogets formelle side synes at være en vigtig faktor i forbindelse med læseindlæringen. At finde på sjove rim kræver fokus på sprogets forside. At rime kræver, at barnet skifter perspektiv fra ordets betydning til formsiden af sproget, her den lydige side, fx har »hat« og »kat« ikke nogen betydningsmæssig sammenhæng som sådan, men lydligt hører de sammen, idet de rimer. Barnet skal kunne formå at lytte til lydige forskelle. Det er noget langt de fleste børn kan i 4-6 års alderen, og det er et af pejlemærkerne, der forsigtigvis kan forudsige noget om, hvordan læseindlæringen vil gå.

At forskellige tegn på et stykke papir kan have betydning bygger på samme type fokus.

Udtale: En central del af barnets sprogudvikling omfatter det at skelne, genkende og producere lydene i det eller

de sprog, det vokser op med. Når Trasskemaet lægger op til en observation af barnets udtale, er det ikke fordi børnehaven skal begynde at rette på eller behandle børns forsinkede udtale. Der kan være store variationer blandt børn, hvilket i de fleste tilfælde er et resultat af modning og udvikling. Hos børn i 4-5 års alderen vil de fleste af sprogets lyde være på plads med undtagelse af enkelte sværere konsonantsammensætninger. En præcis vurdering af barnets udtale er talepædagogens felt – og Trasskemaet lægger op til samarbejdet mellem pædagog og denne fagperson.

Ordu udvikling drejer sig om barnets ordforråd og tilegnelse af bøjningsformer. Barnet vil efterhånden som sproget udvikles betjene sig af flere og flere ordklasser, hvorved barnets sprog bliver mere og mere nuanceret og præcist både på form- og indholdssiden. Et spørgsmål ved 4-5 års alderen berører fx om barnet anvender datids- og før-nutidsformer af verbet.

Udviklingen af *sætningsproduktionen*, hvad angår både længde og kompleksitet, forløber i tæt sammenhæng med udviklingen af ordforrådet. En længere kompliceret sætning stiller krav om et stort og let tilgængeligt ordforråd – ligesom en ukompliceret udtale vil forøge den samlede sprogbrugskompetence. Sprogets forskellige processer og elementer påvirker gensidigt hinanden.

To væsentlige kilder til indføring i tankegangen bag og formålet med Trasmaterialet findes i Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogikk, 2-3/2003, og i Espenakk m.fl., 2003 – der er den håndbog, som forfattergruppen til Trasmaterialet har udarbejdet. Herefter refererer vi til den som Trashåndbogen.

Det følgende bygger bl.a. på ovennævnte kilder, især på Espenakk og Horn, 2003 (in: Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogikk, 2-3/2003, s. 145-150) og Færevaa (in: Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogikk, 2-3/2003, s. 204). Herudover vælger vi at diskutere forhold og erfaringer fra vores arbejde med at indføre Tras på daginstitutionsområdet.

Med tilladelse fra Specialpædagogisk Forlag gengives der her et afsnit fra TRAS-Håndbogen om materialets validitet og realibilitet:

Validitet

Validitet oversættes ofte med »gyldighed«, og validiteten af en bestemt information betyder, at informationen handler om det, man siger, man søger information om.

Når Tras nu er beregnet til at undersøge sprogudvikling, er det så også sprogudvikling, man får information om gennem de forskellige spørgsmål, som stilles i Tras? Det almindeligste i sådanne sammenhænge ville være at finde et andet gennemprøvet og anerkendt norsk materiale til kortlægning af sprogfunktioner, for derefter at sammenholde resultaterne fra dette materiale med resultaterne fra Tras. Problemet er blot, at et sådant materiale ikke findes, hvad der jo også har været den oprindelige begrundelse for overhovedet at lave Tras.

Alternativt kan validitet af informationer fastlægges på grundlag af sammenligninger med udenlandsk materiale. Udenlandske resultater kan ikke overføres direkte til norske børn, men ved at se på, hvordan det er opbygget, hvor meget det omfatter, hvilke alders-

forventninger det indebærer osv., kan man få værdifuld hjælp til at udvikle et materiale der er velegnet til norske forhold. Under udviklingen af Tras har vi især set på, svensk, dansk, amerikansk og britisk materiale.

En anden måde at fastlægge validitet på er ved at knytte an til forskellige teorier.

Dersom der foreligger alment accepterede teorier (som også er fremkommet på grund lag af forskning), og man så på basis af dem udvikler et materiale, vil det være et stærkt argument for validitet. Udviklingen af Tras har et sådant teoretisk grundlag. Opbygningen og udvælgelsen af spørgsmålene bygger på velkendte og alment accepterede teorier inden for sprogvidenskab, småbørnspædagogik og udviklingspsykologi. Dette teoretiske grundlag redegør vi for i håndbogen i de otte delartikler, som behandler de forskellige områder i Tras-skemaet.

Den sidste måde at fastlægge validitet på er gennem det, der kaldes »face validity«, dvs. en vurdering, hvor man bruger sin sunde fornuft. Er der grund til at tro på at det lige er *udtalen*, man får information om, når man ser på spørgsmålene i det pågældende afsnit? Virker det sandsynligt, at det er *ordudvikling*, man får relevant information om ved at stille visse bestemte spørgsmål om ordudvikling? Denne type »common sense-baseret« validitetsfastlæggelse er vigtigere i forhold til et observationsmateriale end i forhold til en test. En test vil ofte have til formål at afsløre underliggende færdigheder (jf. intelligenstests), og de krav der stilles til fastlæggelsen af validitet gennem sammenligning med alternativt materiale, er mere nødvendige end i forhold

til et observationsmateriale, der ser på *adfærd, som kan observeres*. Ved adfærd som kan observeres, er det let at danne sig et umiddelbart indtryk af, om det man observerer, er netop det man siger, man gerne vil vide noget om. I den forbindelse vil også tilbagemeldingerne fra dem, der har afprøvet Tras, veje tungt. Disse tilbagemeldinger bekræfter, at også brugerne oplever, at Tras giver meningsfuld information på de områder, som Tras fokuserer på. For at kunne vægte tilbagemeldingerne fra brugerne er det vigtigt, at man har tilbagemeldinger fra en bredt sammensat brugergruppe. Under efterprøvningen af Tras har vi derfor lagt vægt på at have informanter på både bok-mål og nynorsk, fra store og små børnehaver og i både by- og landkommuner.

Reliabilitet

Reliabilitet er et mål for pålideligheden af målinger/observationer ved hjælp af et materiale. Høj reliabilitet vil sige, at man får samme resultat, hver gang man undersøger en bestemt sag. Det kan også betyde, at hvis forskellige personer bruger det samme materiale til at undersøge det samme barn, så får de samme resultat. Et billede, som ofte bruges, er, at en lineal er et reliabelt mål for længde, mens en elastik ikke er det. I forhold til en test med mange afsnit og mange spørgsmål findes der en række statistiske måder at beregne reliabilitet på. Disse statistiske fremgangsmåder egner sig imidlertid ikke til at blive brugt på Tras, da det er et observationsmateriale, som dækker mange områder, men med relativt få afsnit inden for hvert område.

I Tras har man valgt at undersøge reliabiliteten ved at se på, hvor ens

observationerne bliver, når to indbyrdes uafhængige observatører ser på det samme barn. Der er indsamlet observationer for alle tre aldersgrupper, fordelt på både bokmål og nynorsk, store og små børnehaver og by og land. Det har været krævet, at observatørerne var uddannede som børnehavepædagoger; og det for at sikre at eventuelle forskelle i observationer ikke kunne skyldes forskelle i fx: faglig indsigt, baggrund eller lignende.

Resultaterne fra de færdige udfyldte skemaer er blevet lagt ind på edb af Tras-gruppen, og derefter har man så beregnet, hvor godt de to registreringer for hvert enkelt barn passede sammen. For hvert barn har man så fået en korrelation/sammenhæng, som siger noget om, hvor ens/forskellige de to observationer er. Endelig har man udregnet et gennemsnit for alle korrelationerne, hvilket giver et godt mål for reliabiliteten/pålideligheden af materialet. Samlet set har man på denne måde fundet, at korrelationen mellem observationer udført af to uafhængige observatører er i overensstemmelse med hinanden, hvad der indikerer, at Tras er et reliabelt materiale.

Hvordan anvendes Tras?

Ideen med at følge barnets udvikling som beskrevet ovenfor kan anvendes sådan, at samtlige børn i dagtilbudet løbende beskrives fra de er fyldt to år. Det er efter vores vurdering en ideel løsning, som vil øge pædagogernes indsigt i børns kommunikative udvikling – og det er med det formål Tras er udviklet som værktøj. Man kan også vælge alene at beskrive de børn, hvis sproglige udvikling giver anledning til bekymring. Mange dagtilbud har valgt denne stra-

tegi i første omgang og har på denne måde fået beskrevet det enkelte barns kompetencer så en målrettet pædagogisk kunne iværksættes.

Beskrivelsen finder sted med ½ års mellemrum som det typiske interval, hvilket giver rum til samarbejde, refleksion og ikke mindst tid til barnets tilegnelse af kompetencer, som ønskes understøttet. Efter et aftalt stykke tid ser man så på om forældrenes og daginstitutionens indsats har givet et ønsket resultat, og det vurderes, om der skal justeres på indsatsen. Hovedvægten skulle gerne ligge i det daglige, pædagogiske arbejde og i stærk tilknytning til hjemmets og det øvrige netværks opfølgning på fokusområder.

Formål med Tras

Formålet er således ud fra et både individ- og netværksorienteret paradigme at udvikle en pædagogisk praksis, som støtter førskolebarnets sprogudvikling som grundlag for læse-skriveudviklingen.

Individ- og netværksorienteret tilgang kan illustreres på flg. måde: Hos Peter viser det sig, at felterne vedrørende ordudvikling og socialt samspil giver anledning til overvejelser hos pædagogerne i Peters børnehave. Mon Peter har nedsat hørelse, specifikke indlæringsvanskeligheder, eller kommer han fra et hjem, hvor der ikke er tradition for dialog med børnene? Måske er han marginaliseret i børnegruppen i børnehaven og kommer derfor ikke særlig tit til orde. Og hvordan er de voksnes sproglige forventninger til Peter?

Som nævnt i starten: Skemaet med registreringerne af observationerne kan ikke stå alene. Det skal bruges som oplæg til fællesrefleksion over egen prak-

sis – som så kan resultere i en målrettet indsats eller et særligt tilbud til barnet.

Det er meget væsentligt her at pointere formålene med Tras-materialet, således at eventuelle misforståelser om hensigten med materialet kan forebygges. Tras-materialet er målrettet de personer, der i dagtilbud beskæftiger sig med børn i alderen 2-5 år. Det vil sige typisk *dagplejere samt personale i dagtilbud*, som på daglig basis beskæftiger sig med og dermed også har medansvar for børnenes udvikling og trivsel. Tras-materialet er et *pædagogisk observationsmateriale beregnet til at observere, samt i store træk at kortlægge samt følge børns sprogudvikling fra alderen 2 til 5 år* (se fx Trashåndbogen side 14 samt 16-17). Barnets sproglige kompetencer skal altså observeres i dagtilbuddets helt almindelige hverdag og ellers undtagelsesvis i særligt tilrettelagte situationer. Tras-materialet bruges som et væsentligt bidrag til samarbejdet med forældrene om deres barns sproglige udvikling.

Solheim (Trashåndbogen s. 16-19) redegør for de to forskellige måder, hvorpå Tras kan anvendes, hvilket kort sagt er enten uden iagttagerens indgriben eller med iagttagerens observation af, hvordan barnet med støtte kan klare nye kompetencer.

Tras som redskab i tværfagligt samarbejde

Anvendelsen af Tras-materialet kan være med til at ændre på en udpegnings- og henvisningskultur, og derigennem på en god måde fastholde fokus i de sammenhænge, barnet befinder sig i i hverdagen. Daginstitutionspædagogerne vil via samarbejdet med andre professionelle som talepædagog og psykolog blive

bedre i stand til selv at tage hånd om og skabe et inkluderende miljø, som kan optimere børnenes udviklingsmuligheder. Tras-samarbejdet og observationerne er også et værdifuldt udgangspunkt i relation til samarbejdet med børnenes forældre. Tras vil kunne være et kvalitetsløft for pædagogen i dennes samarbejde med forældrene.

Tras kan bidrage til, at relevante indsatser igangsættes, inden problemerne vokser sig store og uløselige. Målet er, at problemerne bliver løst så tæt på barnet og andre nøglepersoner i barnets liv som muligt, så barnet fortsat kan gå i den lokale institution. Der er brug for, at specialindsatserne rykker ud til barnets institution, frem for at barnet placeres i en specialinstitution.

Talepædagogen er som nævnt en vigtig samarbejdspartner i forbindelse med anvendelsen af Tras-materialet. Gennem samarbejdet med talepædagogen kan der blive skabt en fælles forståelse for børnene, et fælles sprog og et fagligt fællesskab og derigennem oplevelsen af fælles ansvar. Både talepædagog og daginstitutionspædagog får mulighed for sammen at reflektere over egen praksis, dvs. hvilken indsats, der vil være relevant i forhold til et konkret barn. En sådan fælles refleksion vil være nødvendig for, at der kan ske en udvikling af begge faggrupperes handlemuligheder.

Talepædagogens rolle som ekspert kan på den måde blive mindre dominerende. Børnehavens egne muligheder og kompetencer for at handle i relation til de enkelte børn bliver tydeliggjort, samtidig med at talepædagogen kan være med til at vurdere, hvornår der er behov for en målrettet talepædagogisk indsats.

Nogle børn har tale-/sprogvanskeligheder, som har en fysiologisk/fysisk årsag, og de vil derfor have behov for en individuel specialpædagogisk indsats i sammenhæng med rådgivning til barnets netværk. Det kan fx være børn med svære artikulationsvanskeligheder, som har deres årsag i en oralmotorisk problemstilling. Der forekommer også adskillige andre former for sproglige og talemæssige forsinkelser eller forstyrrelser, som talepædagogen kan medvirke til at udrede, i nogle tilfælde i samarbejde med den lokale psykolog eller andre fagpersoner. Graden af vanskelighederne vil variere, ligesom den indsats, der bør følge op, vil variere alt efter selve vanskelighedens karakter.

Talepædagogen vil være i en intern/ekstern iagttagelsesposition, som på den ene side er så tæt på institutionernes praksis, at deres iagttagelser er relevante og handlingsduelige, men på den anden side er så tilpas langt fra, at talepædagogen vil kunne se det, som ikke kan ses indefra, og som derfor kan være med til at forenkle mere komplekse sammenhænge. Fx kan talepædagogen som ekstern iagttager gøre relationen/kommunikationen mellem pædagog og barn til genstand for fælles refleksion. På den måde bliver en reaktion fra barnet måske ikke så entydig og enkel at tolke som først antaget.

Samarbejdet med talepædagogen omkring Tras-materialet er tillige et godt eksempel på mødet mellem det specielle og det almene, mellem specialpædagogikken og almenpædagogikken. Introduktion af specialpædagogiske traditioner og overvejelser kan alle børn profitere af, og det kan være med til at gøre hverdagen i børnehaven mere rummelig for børn med sproglige van-

skeligheder Et eksempel kunne være en forøget bevidsthed hos pædagogerne om i hverdagen at inddrage så mange sansedomaliteter som muligt. Det kunne fx komme til udtryk i en øget visualisering i situationer, hvor man traditionelt kun ville beskrive forhold mundtligt for børnene.

Diskussion

TRAS og tosprogede børn

Der er en vis uenighed om anvendelsen af Tras i forhold til to-sprogede børn. En del talepædagoger har dog erfaringer med at bruge det og fremhæver i den forbindelse materialets fokus på de grundlæggende forudsætninger for kommunikation, nemlig samspil og opmærksomhed, materialets ressourcensyn og fokus på udvikling.

Efter vores mening, bl.a. på baggrund af kollegers erfaringer, finder vi, at Tras sammen med andre materialer godt kan anvendes til de tosprogede børn, hvis hensigten er at finde ud af, hvor man kan sætte ind for at hjælpe barnet i dets dansksproglige udvikling – en dansksproglig udvikling set som en del af barnets samlede sproglige kompetence – et dansk sprog som tales og skrives, når barnet begynder i skole.

Tras-skemaet er nu udgivet uden aldersangivelserne, se www.spf-herning.dk. Formålet er, at pædagogen og netværket kan vælge at fokusere på barnets kompetencer frem for at sammenligne med de aldersnormer, som passer til etnisk danske børn med forventet udvikling på særlige alderstrin.

At anvende det til tosprogede børn kræver naturligvis, at de pædagoger og talepædagoger, der tolker et sådant skema kender til andetsprogsudvikling

og begreber som mellemsprog, forskellige kommunikationsstrategier, codeskift, domæner, kvalitet og kvantitet i barnets ordforråd. Den viden er en helt nødvendig forudsætning uanset valg af test/screeningsmateriale, når fokus er på børn med flere sprog.

»Uanset om man arbejder med ressourcestærke børn, risikobørn eller børn med særlige behov vil en målrettet pædagogik, der satser på – aktiv udvikling før – aktiv forebyggelse før – aktiv foregribelse før – aktiv reparation, optimalisere alle børnenes muligheder for en hensigtsmæssig udvikling, uden eller med et minimaliseret behov for specialpædagogisk indsats« (Kjeldsen, 2002)

Også for samarbejdet med de tosprogede børns forældre er skemaet med dets visuelle fremstilling af udvikling et godt grundlag for forældresamarbejdet. Man kan evt. vælge at bruge Tras-skemaet uden aldersangivelser, idet andetsproget hos børn, der udvikler to sprog, ikke nødvendigvis modsvarer den biologiske alder. (Elzbieta B. Tjessem, 2004: På vej mod det nye språket)

Pædagogernes viden som forudsætning for frugtbar udbytte af Tras

Siden Tras-materialet udkom på dansk er mange kommuner gået i gang med at anvende materialet. Erfaringer viser bl.a. at inden materialet kan anvendes som tænkt fra forfatterens side, er det meget vigtigt at pædagogerne får en grundig introduktion til materialet. Der er en del pædagoger, som har givet udtryk for, at håndbogen er en stor mundfuld at sætte sig ind i på en gang,

hvorfor den ofte bliver brugt, som en slags opslagsbog ved behov.

Pædagogerne har ikke blot brug for større viden om sprog og sprogrelaterede problemstillinger, men også at blive introduceret til og diskutere den holdningsændring, som et mere inkluderende miljø stiller krav om. Hvis dette ikke sker, har vi set, at der er en risiko for, Tras-materialet bliver anvendt som et traditionelt screeningsværktøj, der blot er med til at udpege børn med vanskeligheder.

En anden erfaring er, at det er vigtigt, at der i institutionen er en tovholder, en der tager ejerskab i forhold til at anvende materialet – en, der sørger for at observationerne foregår, og at der bliver fulgt op på dem.

Perspektivering

Hvordan kan dagtilbudene imødekomme de ændrede forventninger og krav? Her kan den nye »Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog« måske være med til at give et fingerpeg:

Denne bekendtgørelse var klar i februar 2007 og beskriver følgende, der er relevant i denne sammenhæng: Den uddannede pædagog forventes at kunne »... planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogiske og æstetiske processer, som fremmer mundtlig og skriftlig sprogtilægnelse og andre kommunikative færdigheder samt støtte sprogudvikling, herunder hos børn, unge og voksne med særlige behov« (Bilag 2 om faget Dansk).

Den uddannede pædagog forventes at kunne planlægge, udføre, dokumen-

tere og evaluere pædagogisk arbejde. Pædagogen forventes endvidere at kunne inddrage test, evalueringer og målinger i det pædagogiske arbejde ud fra en analytisk tilgang, fremgår det andetsteds i bekendtgørelsen.

Det er klart, at dette medfører nyt indhold i uddannelsen til pædagog i retning af en mere didaktisk orientering, hvor pædagogen forventes at forholde sig evaluerende og aktivt til børnenes udvikling, herunder sprogtilegnelsen, samt til egen praksis.

De pædagogiske læreplaner i dagtilbudene udgør en væsentlig ramme i relation til ovenstående tankegang, Vi vil gerne påpege, at man ikke behøver at have et særligt tema eller emne om sprog, da sproget naturligt indgår i al kommunikation uanset tema eller i en pædagogisk praksis, hvor pædagogen sammen med barnet anvender sproget – fx ved at opmuntre til at forholde sig undrende og kreativt til vores oplevelser i omverden.

Det er desuden vigtigt at børn med forskellige udviklingsbetingelser og særlige behov er skrevet ind i læreplanerne. At der er gode grunde til at stille dette krav underbygges i en undersøgelse »7 års børneliv« fra Socialforskningsinstituttet. Forsker Else Christensen konkluderer på baggrund af undersøgelsen, at »pædagoger er gode til at spotte børn med problemer, men det kniber med at handle«.

Den nye 3-årsvurdering/-screening fra Familiestyrelsen vil understøtte pædagogens arbejde med børnenes sprogtilegnelse, og fremtiden vil vise, hvordan den og øvrige materialer kan supplere hinanden. Dette initiativ blev iværksat af Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender i efteråret 2006, og materialet er nu klar. Se evt. mere om mange forskellige tiltag vedrørende udsatte børn, sprog og læring i dagtilbud på Ministeriets hjemmeside <http://www.minff.dk>

Vores positive erfaringer med Tras i dagtilbudene fra de forløbne år giver os grund til at tro, at Tras fremover sammen med de førnævnte mange andre tiltag vil kunne fungere som løftestang i bestræbelserne på at sikre børn et godt læringsmiljø, hvor ikke mindst sproget er en stærk faktor.

Litteratur

Følgende kilder vedrører Tras-materialet samt faglig baggrund relateret hertil:

Nordisk tidsskrift for specialpædagogikk (særnummer), 2-3, 2002 (konferansehefte for Tras-konferansen i Oslo 2002)

Espenakk m. fl.: *TRAS – tidlig registrering af sprogudvikling – en håndbog om sprog og sprogudvikling*, Special-pædagogisk forlag, 2003

Skemaer til udfyldning (Tras-materialet), Special-pædagogisk forlag, 2003. Se www.spf-herning.dk for yderligere materiale: Trasskema uden aldersangivelse.

Thomsen, Inge Benn: *Tras – en vejledning*, Special-pædagogisk forlag, 2003

Cd-rom: Tops, fra www.dvo.dk, om bl.a. Tras-materialet, 2003, 2004 og 2006 (rev.)

Hjemmeside for Tras-materialet i Norge: www.Tras.org

Følgende kilder vedrører børns sprogudvikling, pædagogiske læreplaner og relaterte emner:

Hagtvat, Bente: *Sprogstimulering*, Alinea, 2004

Herskind, Mia m.fl.: *Guldguiden*, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2005 (Learning Lab Denmark) <http://kidlld.dk/guldguiden/>

Kjær, Bjørg m.fl. (red.): *Informationshåndbog om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*, Socialministeriet og Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender, Learning Lab, Rødgaard Grafisk Produktion, 2005. http://laereplan.info/haandbog/info_haandbog_laereplaner.pdf

Mitchell, Rosamond m.fl.: *Second Language Learning Theories*, 2nd. Edition, Hodder Arnold, London, 2004

Undervisningsministeriet: *Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan*, 2005. http://www.uvm.dk/05/documents/national_handlingsplan.pdf

Undervisningsministeriet: *Vejledning om obligatorisk sprogstimulering af småbørn / Folkeskolelovens § 4a* <http://pub.uvm.dk/2005/sprogstimulering>

Tjessem, Elzbieta: 2004: På vej mod det nye språket (Tras i et addressspråkperspektiv) Stavanger

Kjeldsen P. (2002) Forældre og daginstitutionerne, ss143-150 i: Kvalitet i specialpædagogisk bistand til småbørn. En artikelsamling. Forlaget Skolepsykologi

Oversikt over samarbeidspartnerne i TRAS-gruppen med lenker og e-postadresser

Bredtvet kompetansesenter

- Unni Espenakk, e-post unni.espenakk@statped.no
- Jørgen Frost, e-post jorgen.frost@statped.no

Eikelund kompetansesenter

- Margaret K. Farevaag, e-post margaret.k.farevaag@statped.no
- Hildbjørg Helle, e-post hildbjorg.helle@statped.no

Senter for atferdsforskning

- Inger K. Loge, e-post inger.k.loge@uis.no

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger

- Ragnar Solheim, e-post ragnar.solheim@uis.no
- Aase- Kari H. Wagner, e-post aase-kari.h.wagner@uis.no

Universitetet i Oslo

- Erna Horn, e-post erna.horn@isp.uio.no

Refleksionsrum: Et redskab i konsultativ praksis



I projektet ville vi skabe et rum for tværfaglige reflekterende dialoger over pædagogisk praksis, på ligeværdige præmisser. Det krævede andre rammer end dem vi bruger for traditionelle tværfaglige møder. »Refleksionsrum« virkede som en god ramme for de processer vi håbede på at starte.

Af Ingrid Busck

Billedet af metoden »refleksionsrum«, fik vi fra Undervisningsministeriets oplæg til »Tidlig Indsats – Samarbejdsmodeller« (Undervisningsministeriet, 2004). Det gav en beskrivelse i store træk, hvor der var plads til at vi udfyldte detaljerne, og udformede projektets eget refleksionsrum.

Tværfaglig dialog og fokus på praksis

Projektet »At Tale sig ind i Verden« opstod fra lyst til at afprøve en anderledes form for PPRpraksis, og nysgerrighed på virkningerne af en mere ligeværdig, dialogisk form for konsultativ indsats.

Projektets arbejdsperiode var februar 2005 – 30.6.2006.

Projektet fik økonomisk støtte i form af KVIS-midler fra Undervisningsministeriet, og en bevilling fra Greve Kommune. Midlerne blev fortrinsvis brugt til konsulentstøtte og supervision, hvorimod arbejdsindsatsen blev rummet indenfor sædvanlig arbejdstid, for alle deltagere.

Deltagerne fra PPR var 5 psykologer og 2 talepædagoger, fra vuggestuen deltog tre pædagoger, og lederen af institu-

tionen. I projektets opstartsfasen var der tilknyttet en sundhedsplejerske.

De konkrete projektmål blev formuleret som:

1. »at fremme udvikling af god praksis og pædagogisk metode, i PPRs og daginstitutioners arbejde med stimulering af udvikling af relations-, dialog-, og kommunikationskompetencer hos børn i vuggestuealderen, via
2. praksisnært tværfagligt samarbejde, i et tværfagligt refleksionsrum«.

Indsatsen handlede om at udvikle pædagogisk praksis omkring tidlig sprogudvikling. Der skulle være fokus på praksis i vuggestuens hverdag, hvor sproget er en naturlig del af børnenes aktiviteter.

Metodemæssigt handlede projektet om at flytte fokus

1. fra en fortolkende, forklarende konsulentholdning, til en mere nysgerrig, lyttende, anerkendende. Det handlede om at flytte vores egen faglige viden fra positionen forrest på scenen, til kulissen, og skabe en ligeværdig professionel dialog, mel-

- lem de forskellige faggrupper i refleksionsrummet.
2. fra »problemer«, til det almindelige børneliv i vuggestuen. Det skulle handle om at komme nærmere barnet af kød og blod, det virkelige barn som udfolder sig i forskellige livsverdener (Mariane Hedegård, 2003), hinsides professionelle forklaringsmodeller.

Om refleksionsrummet

I projektet ville vi skabe et rum for *tværfaglige reflekterende dialoger over pædagogisk praksis, på ligeværdige præmisser*.

Det krævede andre rammer end dem vi bruger for traditionelle tværfaglige møder. »Refleksionsrum« virkede som en god ramme for de processer vi håbede på at starte.

Billedet af metoden »refleksionsrum«, fik vi fra Undervisningsministeriets oplæg til »Tidlig Indsats – Samarbejdsmodeller« (Undervisningsministeriet, 2004). Det gav en beskrivelse i store træk, hvor der var plads til at vi udfyldte detaljerne, og udformede projektets eget refleksionsrum.

Det skal erkendes, at det ikke gik helt lydfrit i begyndelsen, at samarbejde på en anden måde end »vi plejer«. Traditionelle roller trængte sig på, og skabte forvirring og frustration. Der var udtalte forventninger til hinanden, som ikke passede sammen med refleksionsrummets arbejdsmetode.

Pædagogernes udtalte forventninger til PPR-medarbejderne viste sig ofte at handle om et videnshierarki, som favoriserer den akademiske position som den mere »vidende«, og som den pædagog forventes tilegne sig.

PPR-medarbejderne kunne i star-

ten føle det underligt, at dialogen ikke handlede om problemer. At reflektere over helt normale børns hverdag gav nogen gange oplevelsen af at servere banaliteter.

Som refleksionsrummet efter hånden udviklede sin egen kultur, blev det lettere for pædagogerne at se nøgternt på egen praksis, og forholde sig mere nysgerrigt til andre faggruppers refleksioner.

På den anden side kunne psykologer og talepædagoger lettere se de rigtigt gode ting i praksis, som pædagogerne ikke var opmærksomme på. Der kom for eksempel fokus på fænomener som »fælles glæde«, hvilket ellers ikke fylder så meget i PPR's ordforråd.

Der opstod en anden måde at samtale om børn på, end den vi var vant til.

Den konkrete form for refleksionsrummet kom til at se således ud:

Møderne var placeret i vuggestuens mødelokale, ca. en gang om måneden, samme ugedag, i perioden februar 2005-juni 2006.

I møderne deltog: Tre pædagoger, ofte institutionens leder, og tre-fem deltagere fra projektgruppen (PPRpsykologer og – talepædagog).

Opgaverne som mødeleder og referent var, med få undtagelser, de samme personer fra PPR.

Alle møder i refleksionsrummet fulgte samme mønster.

Møderne består af strukturerede refleksioner over videoklip, som illustrerer praksis omkring »tidlig sprogudvikling«. (Det var hensigten, at også bruge logbogsoptegnelser. Det skete mere sjældent end visning af videoklip – det viste sig at udbyttet af at se videoklip var

rigere, og gav anledning til flere interessante refleksioner).

Visningen indledes med en beskrivelse af hvad der var den pædagogiske hensigt (hvis der var en) med situationen i optagelsen, og ellers af den sammenhæng den indgår i. Efter at gruppen har set videoklipet, fortæller hver deltager om sine refleksioner.

I projektets begyndelse var der en stram struktur for refleksionsrummet, med fast talerække, uden mulighed for spørgsmål og dialog undervejs. På det tidspunkt virkede det som det allervigtigste, at alle kom til orde. Efterhånden voksede en mødekultur frem, hvor alles indlæg blev respekteret, og der var mindre brug for den stramme struktur. Samtidig blev det tydeligt, som arbejdet i refleksionsrummet skred frem, at det var spørgsmål og kommentarer som gav fremdrift og liv til processen. Det var vigtigt, at modellen ikke blot gav møderne en fast ramme, men også inviterede til spørgsmål og dialog.

Modellen udgår fra to spørgsmål, og to »runder«:

1. »Hvad er børnene i gang med« / »Hvad ser jeg at der sker i børnegruppen« og
2. »Hvad kan vi konkludere fra vores observationer?«.

Mødelederen giver deltagerne ordet på tur. Alle deler deres refleksioner med gruppen, også når man ser *næsten* det samme som en anden – også de små forskelle er betydningsfulde.

Efter hver refleksion er der plads til spørgsmål fra andre deltagere, f.eks. »Hvad mener du, når du siger sådan?« Her opstår dialoger mellem faggrupperne, en slags »åbne refleksioner«, som

fører til fælles, nye forståelser.

Der er en klar overgang fra runde 1 til runde 2, som styres af mødeleder.

Hvert møde afrundes med en kort evalueringsrunde, som tages til referat.

Der er to forskellige referater fra hvert møde: et referat fra de to refleksionsrunder, og et fra mødet i sin helhed. I det sidste indgår meldingerne fra den afsluttende, korte evalueringsrunde.

Det teoretiske grundlag

Projektet handlede om at sætte refleksion og praksis i fokus, og rykke teorierne ud i baggrunden.

Det handlede om at rette blikket mod virkeligheden bag ved teorierne, ud fra en diskurs hvor handling og praksis er nøglen til at forstå mennesket i verden (Merleau-Ponty, 1976, Vygotsky 1986).

Vi ville arbejde på en måde som var respektfuld overfor pædagogers praksisviden, og som kunne berige de forskellige faggruppers forståelse af børns sprogudvikling. Derfor måtte vi vælge en dialogisk arbejdsform, hvor alle deltager på lige betingelser.

Med andre ord blev refleksionsrummet bygget på tre teoretiske søjler:

1. Teorier om »refleksion over praksis«
2. Forskning om »tværfaglige samtaler«
3. John Shotters (1993) tanker om »dialog«

1. Om refleksion over praksis.

Projektet skulle være en proces for kompetenceudvikling via »refleksion over praksis« (Jensen et al., 2005).

»Refleksion over egen praksis« handler om at udvikle en beriget og fordybet, mere bevidst, professionel praksis, i en proces som er helt forskellig fra den

som f.eks. handler om at indlære udefra kommende »viden«, I »praksislæring« er den lærendes egen refleksion og handling i fokus.

Opbygningen af refleksionsrummet knytter an til en tradition for »praksislæring«, med rødder i Donald Schöns og David A. Kolbs teorier (Wahlgren et al., 2002).

I *Donald Schöns »praksislærings«-modelfølger læring af reflekterende bearbejdning af praksis.*

Praktikerens viden kan ikke kan adskilles fra handlingen. Viden og handling udgør sammen en enhed, som Schön kalder »Tacit knowing-in action«. Denne »tavs, implicite viden« er arbejdsmaterialet for refleksionen, den ligger under de handlemønstre som praksis består af, og bestemmer fornemmelsen af hvilke handlinger der skal til hvornår..

Schöns generelle pointe er, at refleksion over praksis er redskabet til at udvikle praksis i alle mulige faglige områder også der hvor redskaberne er teoretiske.

David Kolbs model (Wahlgren et.al., 2002) beskriver den reflekterende proces.

Det er en model som egentlig gælder egentlig individuel læring, men er rummelig nok til at den kan beskrive andre processer, som f.eks. den i refleksionsrummet.

Kolb viser hvordan refleksionen *forvandler erfaring til viden, i transaktion mellem individ og omverden.*

For Kolb er erfaring et forhold mellem individ og omverden. Individ og omgivelser »gør noget ved hinanden« Erfaringer omdannes i en *reflekterende proces*:

- indsamling af data
- analyse af data
- feed-back
- tilpasning af handlinger

Den reflekterende proces er samtidig en bevægelse mellem positionerne »aktør« og »observatør«, mellem involvering og analytisk distance.

I Kolbs model er læringsprocessen en aldrig afsluttet spiral. Erfaringer afføder begreber og generaliseringer, som afprøves, giver materiale til nye erfaringer, som er afsæt til nye observationer og refleksioner, og så videre ...

Refleksionsrummet blev et forsøg på at konkretisere modellen:

- Det skal give plads til positionerne *nærhed og distance*, og invitere til skift mellem dem.
- Refleksionerne tager afsæt i *nedfældet erfaring*, i form af videoklip.

I projektet var videooptagelserne det nærmeste vi kunne komme praksis. Man kan indvende, at videoklipet er et udvalgt stykke virkelighed, der ligger et personligt fokus bag ved valget af sekvens. Men som et stykke reproduceret virkelighed giver det alligevel tilskueren muligheden for at opfatte med egne sanser, at slå fortolkningsmekanismen fra. Som betragtere i refleksionsrummet kommer vi ikke nærmere virkeligheden.

2. Om tværfaglige samtaler og »fælles sprog«

Refleksionsrummet var et *tværfagligt dialogisk rum*, hvor vi håbede på at overskride grænserne mellem forskellige professioners forståelse af børns sprogudvikling. Vi håbede på, at der ville udvikles et »fælles sprog« til at tale om børn i.

Forskellige undersøgelser af tværfaglig kommunikation (Knotek, i Ingrid Hylander et al., 2004) peger på, at bestræbelser på at skabe »fælles sprog« kan strande i blindgyder. Det kan udarte i udveksling af ligegyldigheder, at man når enighed omkring banaliteter. Modsat kan der opstå kamp mellem forskellige faglige forståelser, med resultatet at en faggruppes meninger undertrykkes, eller at dialogen opløses faglige monologer.

Den amerikanske sprogteolog William Hanks, (Hanks, 1996) præciserer to vigtige problemer i diskursen om »Fælles sprog«.

1. Individet skaber med sin livs- og arbejdspraksis en egen sproglig virkelighed, med egne meningsgivende begreber.

Det vil sige, at mennesker i samtale først har en chance for at »tale samme sprog«, når de har samme praksis og erfaringer. Sproget alene kan ikke skabe forståelse. Men omvendt giver en fælles praksisvirkelighed ikke garanti for gensidig forståelse, det er stadig muligt at have vidt forskellige opfattelser af »hvad sker der her«. Altså, for at der kan opstå forståelse, må der på en eller anden måde være en fælles virkelighed – men det er ikke en garanti for at den opstår!

2. En anden ubekvem egenskab i »det fælles sprog«, er magtaspektet.

Diskurser har en tilbøjelighed til at tilpasse sig en magtfuld modtager, og rettes ind efter modtagerens udtrykte eller formodede ønsker.

Det betyder at den som har autoriteten også kommer til at styre sproget, den måde ting omtales på, og hvad der omtales.

En anden forsker hvis konklusioner er vigtige her, er Steve Knotek (2004). Knotek har undersøgt vanskeligheder i tværfaglige diskussioner i »student study teams« (SST) i USA. SST er tværfaglige teams, som har opgaven at afhjælpe elevens sociale, psykologiske, og andre vanskeligheder. Sammensætningen af SST minder lidt om projektets refleksionsrum: i SST deltager typisk psykolog, lærer, rådgiver, og administrativ personale.

Knotek bruger begrebet »speech genres«, som betegnelse for de fælles »talemåder«, som anvendes til at drøfte, beskrive og forstå i en fælles referenceramme (Bakhtin, 1986). »Speech genres«/talemåder findes i alle mulige grupperinger, professionelle og private. I forskellige kontekster og situationer bruger vi særlige talemåder. Samtidig bærer vi i kraft af f.eks. socialklasse, profession og subkultur på karakteristiske talemåder.

Møderne i SST var ikke produktive, de gik i ring på en frustrerende måde. Steve Knoteks analyse viste hvordan private, professionelle og hverdagsagtige talemåder blev blandet sammen. Det førte til begrebsmæssigt kaos. Herfra opstod i bedst fald en diffus konsensus, med professionelle og private talemåder kogt ned til overfladiske generaliseringer.

Vejen ud af SSTs babelstårn var, ifølge Knotek, at teamet bruger tid på at forhandle sig til fælles forståelser, inden det begynder at diskutere fortolkning og strategi. Fælles forståelse er den nødvendige grund!

En anden inspiration til udformningen af refleksionsrummet er »åbne dialoger«, den finske psykiater Jakko Seikkulas (1995) metode for samarbejde i distriktspsykiatri.

»Åbne dialoger« kendetegnes af tålmodig spørgen, til hvad den anden part mener med det hun siger. Målet er at opnå et »ikke-menings-monopol«, hvor alle deltagere føler sig forstået og hørt.

Disse forskningsresultater viste, at refleksionsrummet skulle give plads til at spørge til det udsagn i refleksionsrunderne, fordi vi jo ikke kunne regne med, at der var en intuitiv forståelse af andre faggruppers refleksioner. Uden åbenhed for spørgsmål ville der ikke opstå de nye forståelser, som vi ønskede.

3. Om dialog

Processen i refleksionsrummet skulle være en *tværfaglig dialog*. Dialogen har særlige kvaliteter, forskellige fra det der kendetegner *monologer*.

Dialog handler om at *skabe fælles forståelser*, monolog om at *formidle nogens særlige forståelse*.

Dialogen er genstand for en speciel teoridannelse, som det var nyttigt at være bekendt med, da vi skulle formulere metoden for refleksionsrummet.

Derfor blev den tredje teoretiske hjørnesten for refleksionsrummet John Shotters beskrivelse af den *dialogiske relation*, i »Conversational Realities« (1993).

Shotter beskriver den dialogiske relation som en interaktion, hvor jeg tager det den anden siger ind i mit verdensbillede, og jeg giver noget tilbage, som den anden integrerer i sit »billede«, og så videre.

Ud fra dialogen opstår der »noget tredje«, som ikke var der tidligere, nye, uventede måder at tænke og opfatte på.

Refleksionsrummet blev *et dialogisk rum*. Shotters beskrivelse af dialogen, som fortløbende skaber ny mening, er også et billede af processen i refleksions-

rummet. I refleksionsrummet bliver ny praksis meningsfuld, får sammenhæng og integreres i ny viden.

Evalueringen

Den økonomiske støtte gjorde det muligt at udføre en virkningsevaluering, i samarbejde med en professionel evalueringsekspert.

Materialet for evalueringen var to bandede fokusgruppe-interviews, med hhv. pædagogerne og de PPRmedarbejdere, som havde arbejdet sammen i refleksionsrummet.

Båndoptagelserne var en praktisk løsning, som gav et fint billede af gruppens samlede erfaringer og oplevelser, men desværre ikke gav muligheder at identificere udsagn fra de forskellige faggrupper – en analyse som ville have været rigtigt spændende, men som vi ikke havde medtænkt.

Jeg vil give eksempler på udsagn fra de to fokusgruppeinterviews, som jeg synes er repræsentative for de to gruppers udbytte af at deltage i refleksionsrummet.

1. Vuggestuen

Det var projektets målsætning, at refleksionsrummet ville føre til en mere virksom pædagogisk praksis, i forhold til tidlig sprogudvikling.

Mange udsagn handler også om, at projektet førte til en *anderledes praksis*. Det gælder både på et overordnet niveau, og på det mere konkrete.

Udvikling af praksis

På *det overordnede praksisniveau* var der kommet mere opmærksomhed omkring grundlæggende betingelser for positive relationer med børn.

Det handlede eksempelvis om at huske at give sig tid til det enkelte barn. Gruppen taler om en anden måde at kommunikere med børnene på: »Vi snakker med børnene«, »Vi er blevet opmærksomme på ikke at spørge børnene, hvis vi ikke vil have et svar.«.

Der var opmærksomhed på at bruge andre måder at kommunikere på, f.eks. mimik, og at oftere sætte sig ned ved børnene.

Det handlede om opmærksomhed på kommunikationens kvalitet: Der er større »opmærksomhed på at være konkret, at bruge alle måder at kommunikere på«.

Generelt var der kommet mere fokus på at bruge tid på at være i situationer med børn, støtte på en måde så kommunikationen lykkes for børnene. Der er mere opmærksomhed på børn, der ikke siger så meget, mere bevidsthed om at lytte til børnene.

Fokusgruppen taler også om en mere reflekterende, eftertænksom holdning til praksis, om at man nu »Ser flere ting, synsvinkler i situationer, ligesom mere flerdimensionalt«.

Det er som at »Ting bliver mere synlige«, når de spejles i tværfaglige refleksioner.

Der er flere eksempler på ændret konkret praksis, som konsekvens af udviklingen i de overordnede holdninger, og som betyder rigere samvær og kommunikation voksen-børn.

Eksempler: At være opmærksom på hvad børn selv kan klare af indbyrdes tagen – tur, at give plads til at børn selv kan klare legesituationer

At skabe mere personlig kommunikation ved at dele børnene op i mindre grupper, efter at en sekvens i refleksi-

onsrummet havde gjort det tydeligt, at der er stor forskel på kommunikation i grupper af forskellige størrelse.

At arbejde på at skabe ro og hygge omkring måltider.

At være opmærksom på den positive relation til alle børn:

»Når børn afleveres bliver de lige venligt mødt, på samme måde af alle«.

Projektets pædagogiske fokus var tidlig sprogudvikling. Derfor var vi interesserede i om der var sket noget, med opmærksomheden omkring kommunikationsformer:

Pædagogerne giver udtryk for en større bevidsthed om både egen kommunikation med børn, og på børns indbyrdes kommunikation:

»(Vi) tager os mere tid i kommunikation med børnene, det er noget vi skal tage os«, »Bevidst om hvordan man siger det, øjenkontakt og nærkontakt«.

Der er en større gensidighed, i kommunikation mellem voksne og børn: »Vi lægger strukturen i dialogerne«, man ser børn som mere aktive: »fokus er flyttet fra sprogstimulering til sprogtilegnelse«

»(Vi er blevet) bevidst om at det er vigtigt at tale med dem, ser det som en helhed, de er alle sammen vores børn «.

Andre måder at arbejde med børns sprog på, er under udvikling: »Bruger tid på at børnene kommunikerer indbyrdes«, »Siger mere: »spørg det barn der sidder ved siden af.«

Udvikling af »At forstå hinanden«/ »Fælles sprog«

For pædagogerne betød »At forstå hinanden« at der var muligheder for at forholde sig til, få indblik i, andre faggruppers verdensbilleder. Det var vigtigt for

pædagogerne at opleve respekt omkring egne oplevelser, det gav lyst til at bidrage, selv formulere refleksioner. »*Det var vigtigt hvad vi sagde*«. Metodens rammer bidrog til at skabe større ligeværd i dialogen mellem faggrupperne.

Et andet aspekt af det fælles, som bredte sig fra refleksionsrummet, var en anerkendende, reflekterende holdning, som også gælder hinanden, som kollegaer: »*Mere positiv måde at tale om børn og forældre på*«, mere bevidsthed om anerkendelse i relationer med børn, om vigtigheden af at »*være i børnehøjde*«... »*Anerkendelsen breder sig i huset*.«

Udvikling i samarbejdspraksis

En effekt som projektbeskrivelsen slet ikke havde forudset, var virkningen på vuggestuens samarbejdspraksis. En vigtig del af udbyttet blev beskrevet som at »*Snakken føres også ud af rummet – vi diskuterer og reflekterer*«, »*vi har brugt det til refleksioner bagefter*«.

Praksisrefleksionerne lever videre som redskab for praksisudvikling:

»*Reflekterer mere over det vi gør – gør op med vaner*«.

Arbejdet med at producere videooptagelser bidrog også til at skabe et fælles fokus, en del af det var at diskutere hvad der var interessant i præcis denne situation, hvorfor lige dette skulle optages.

Det fører til »*mere viden om hinandens kompetencer*«.

Måden at samarbejde på, i vuggestuen, er blevet anderledes:

»*Vi lytter mere*«, og oplever oftere at få snakket indbyrdes.

Man oplever at »*refleksion over praksis*« kan bruges i hverdagen: »*Vi lærer af at kigge på og tale med hinanden, denne viden kunne vi ikke have fået gennem undervisning*«.

2. Projektgruppen

Det andet fokusgruppeinterview omfattede de PPR-medarbejdere, som deltog i refleksionsrummet. Ved projektets afslutning bestod denne gruppe af fire psykologer, og en tale-hørelærer.

Vi håbede på at interviewet ville give et billede af hvordan refleksionsrummet var fagligt berigende. Gav det inspiration til at tænke og agere anderledes i en konsultativ rolle?

Noget af »*det der var anderledes*« var meget konkret.

For eksempel var det nyt for flere af os, at arbejde ud fra videooptagelser.

Et spørgsmål til fokusgruppen handlede om »*hvordan det var at arbejde med video*«?

Gruppen nævnte forskellige erfaringer: »*Man ser lettere detaljer*«, får bedre øje på kommunikation mellem voksne og børn. Man kan se ting som dem der optog ikke tænkte på, et andet billede end det der fremkommer ved en fortælling.

Det giver inspiration til anerkendende kommentarer: »*Man kan tale om noget pædagogerne ikke selv var bevidste om, i situationen*«.

Ting som ansigtsudtryk, humør og kropssprog kommer også med, det er sværere at få med fra en fortælling.

Der er også konkrete begrænsninger i videomediet: det kan være svært at vide hvornår situationen er slut, »*at afgrænse*« det der skal reflekteres over. Den nye teknik kræver også nye færdigheder!

Arbejdet i refleksionsrummet handlede om *oplevelser*, til forskel fra det PPRmedarbejderne almindeligvis beskæftiger sig med: Problemer, knyttet

til individuelle børn. Derfor var et vigtigt spørgsmål: »*Hvordan det var, at arbejde med oplevelser?*«

Flere følte at der »*ofte kom noget banalt over diskussionerne*« i refleksionsrummet. Det man talte om var almindeligt, og derfor ofte uinteressant. Omvendt kunne man føle, at det var en nyttig øvelse at mærke »*betydningen af almindelige ting*«. som led i en proces hvor det handler om at skabe »*Ikke nye paradigmer, men måder at se på*«, at »*skærpe synet, opkvalificere den viden som er der i forvejen*«.

Det »*Fælles sprog*« i refleksionsrummet udviklede sig på flere niveauer, som fællesgørelse af begreber: »*Fra sprog til kommunikation, det blev fælles*«, og mere overordnet som en »*fælles reflekterende holdning*«, »*det var mere at situationen var fælles, der var en fælles måde at kigge på, en fælles optik*«. Det handlede mindre om at forstå hinandens »*faglige sprog*«, mere om at dele forståelser, »*Mere anden måde at kigge på, end begreber*«, »*Mere hvordan end hvad*«.

Det var meningen, at projektet skulle føre til udvikling af praksis, også for projektgruppen.

Derfor blev der spurgt til: »*Eget udbytte, af at deltage i refleksionsrummet?*«

Det kunne være at finde en ny konsulentrolle:

»*En måde at være sammen på: ikke være ekspert*«, »*At se hvor usikre pædagoger egentlig er: er det godt nok?*« som til eksamen, men de kan så meget!«

Set fra en anden vinkel kan det handle om udfordringen i: »*At finde måder at udtrykke sig på*«, det er en »*Anden måde at arbejde på: ikke som ekspert, giver anden måde at relatere og udtrykke sig på*«, »*Er blevet opmærksom på at*

rose rigtig god praksis, fordi der ofte er den der usikkerhed.«

Det var en spændende erfaring, at komme mere som »*kommunikationspartner, i stedet for ekspert. Man slipper for kravet om at løse et problem – det bliver mere livfuldt på den måde og mere gensidigt....*«

En ny færdighed blev beskrevet som at kunne »*se bort fra hvad kan den voksne gøre*«, at nedtone det rådgivende og vejledende, at se bort fra interessen for det enkelte barn«, at fokusere på selve situationen.

Et andet udbytte var at se små børn i »*virkeligheden*« – at »*Se små børns kommunikation, hvor meget det betyder for dem at være sammen i noget*«.

Hvilket fører os tilbage til projektets udgangspunkt: At tage afsæt i praksis.

Konklusion

Evalueringen viste, at refleksionsrummet kunne bruges som redskab for faglig udvikling, forstået som fordybelse af professionelle kompetencer, med afsæt i hverdagspraksis.

Det tværfaglige samarbejde i projektet var en anderledes måde at samarbejde på.

Modsat en traditionel, PPR-konsultativ kontekst var der fokus på pædagogernes praksisviden, ikke PPR-medarbejderens teoretiske viden. Fordi refleksionsrummet ikke havde »videns«formidling på dagsorden, var der også plads til fordybelse i praksis, at virkelig se hvad der sker i hverdagen.

Det krævede noget andet af PPR-medarbejderne, end den traditionelle konsulentindsats. Det var ikke lige til, at fokusere på almindelig hverdagspraksis, det kunne føles banalt og uvant.

Men vores ihærdighed blev rigt belønnet! Vi fik indblik i en rig pædagogisk praksisviden, som inspirerede vores egen vidensudvikling. Vi fik foræret en anden, mere dynamisk måde at arbejde konsultativt på, hvor det handlede mere om dialog, mindre om at være ekspert.

Det havde vigtige konsekvenser, at metoden i refleksionsrummet handlede om at reflektere over praksis.

Det fastholdt fokus på pædagogernes virkelighed, på det der faktisk sker i vuggestuen. Praksis var det fælles grundlag, det satte rammerne for hvad der blev talt om og hvordan. Det var en fælles arena for forskellige faglige diskurser. At forskellige »børnebilleder« kunne optræde side ved side i refleksionsrummet, skabte et rum for udveksling af forståelser, som kunne integreres i hinanden, uden konkurrence om pladsen som den mest vidende.

Projektet var med til at skabe nye pædagogiske forståelser, og ny praksis. Det var en udvikling som voksede ud fra pædagogernes egne refleksioner, den blev en fælles proces, som fortsatte efter at projektet var afsluttet. »Refleksion over praksis« viste sig at være et stærkt og levende redskab for udvikling af praksis – for pædagogisk, såvel som for konsultativ.

Implementering

Der er vores håb, at projektets metode for »refleksionsrum«, kan bruges også i andre PPR-sammenhænge.

Refleksionsrummet er en metode for læring og tværfagligt udviklingsarbejde, som er anderledes end traditionelle PPR-metoder. Vi blev meget bevidste om, at det betyder krav om omhyggelig forberedelse.

For eksempel er det vigtigt at bruge tid på at gøre deltagerne helt bevidst om, at det er en helt anden sag at arbejde via refleksion over praksis, end at tilegne sig udefra kommende »viden«. I læring via refleksion over praksis handler det om at deltagere selv når erkendelser, der er ikke et forudbestemt mål.

Evalueringen viste at en anden vigtig forudsætning er refleksionsrummets kultur, at den præges af anerkendelse og ligeværd.

En tredje vigtig faktor er »instruktørernes« holdninger: At være åben, respektfuld og anerkendende. Det er gode værdier, som kan være lettere at være enig i, end at realisere. Det kræver træning, og bevidst arbejde med den professionelle rolle.

Sagt på en anden måde: For at være gode guider i refleksionsrummet, må vi også udvikle vores egen praksis, udforske nye måder at bruge PPRs faglighed på.

Vi håber at erfaringerne fra projektet »At tale sig ind i Verden« kan bidrage til den spændende udvikling som er undervejs i PPR. Vi ved ikke hvor det fører hen, men et er sikkert: Det bliver et helt andet sted end vi er!

Litteratur:

- Bakhtin, *Speech Genres and other Late Essays*, University of Texas Press, 1986
- Hanks, William F. *Language and Communicative Practices*, Westview, USA, 1996
- Jensen, B, Rosendahl Jensen, N., Vikær Andersen, Tim, *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner*, DPU Forlag, 2005
- Hedegaard., Mariane, *Børns og Unges udvikling diskuteret ud fra et kultur-historisk Perspektiv*, I Nordiske Udkast, Nr.1 2003
- Knotek, Steve, *Developing through Discourse: Speech Genres as Pathways to Conceptual Change*, i Hylander et al. *Clientee Centered Consultation*, Lawrence Erlbaum Ass. London, NJ, 2004
- Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, Routledge and Kegan Paul, London. 1978
- Shotter, John, *Conversational Realities- Constructing Life through Language*. Sage Publications, London, 1993
- Seikkula, Aaltonen, Alakare, et al., *Treating Psychosis by Means of Open Dialogue*, i Freidman, Steven, *The Reflecting Team in Action, Collaborative Practice in Family Therapy*, Guilford Press, N.Y., London, 1995
- Undervisningsministeriet, 2004: ([http:// pub.uvm.dk/2004/tidligindsats/](http://pub.uvm.dk/2004/tidligindsats/))
- Vygotsky, Lev *Thought and Language*, The Massachusetts Insititute of Technology, 1986
- Wahlgren, B., Høyrup., S., Pedersen, K., Rattleff, P., *Refleksion og Læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur, 2002

Pædagogisk arbejde med børn med autisme



Ud fra forfatterens arbejds erfaringer med børn med autisme, fortælles der i denne artikel om, hvordan bestemte sæt af begreber dominerer det pædagogiske arbejde med disse børn. Det påstås, at sådanne begreber altid medbringer en dybereliggende tankegang, som definerer de pædagogiske handlemuligheder. Dette eksemplificeret ved at se på, hvilke begreber der anvendes til at beskrive de kommunikative færdigheder og udviklingsmuligheder for børn med autisme, som oftest har en underliggende kognitiv tankegang. Disse begreber dekonstrueres i artiklen for at vise begrænsninger, hvor der siden hen tilbydes alternative tankemønstre til tænkning om kommunikation hos børn med autisme, som forhåbentligt kan give nye pædagogiske handlemuligheder.

Af Jóhannes Miðskarð

Indledning

Igennem min arbejdsperiode med to års fuldtids- og tre års deltidsarbejde blandt børn med autisme har det undret mig, hvordan forskellige pædagogiske helhedsprogrammer kommer og går inden for dette område, f.eks. TEACCH¹, ABA² og SPELL³. Ofte vælger skoler og institutioner at arbejde efter et bestemt af disse helhedsprogrammer.

I vores nutidige vestlige samfund er der flere og flere børn, som får tilskrevet diagnostiske autisme-betegnelser (Happé, 1995). Ofte følger tilbud om specialpædagogiske tiltag, som er nødvendige, da disse børn ofte har det vanskeligt. Ligeledes belastes forældre og søskende, da det kræver en ekstra og stor indsats fra dem at omgås et barn med autisme.

Der sker som oftest en positiv udvikling i adfærden hos disse børn ved øgning af den specialpædagogiske indsats. Men dog har jeg oplevet enkelte gange, at pædagogiske handlinger ud fra en bestemt pædagogisk helhedsløsning ikke støttede udviklingen hos det enkelte barn godt nok. En enkelt gang har jeg været med til næsten helt at vælge et nyt pædagogisk program til et barn, på grund af at den dominerende retning på det pågældende sted ikke hjalp dette barn med en videre positiv udvikling. Disse oplevelser resulterede i tanker om, hvilke muligheder og begrænsninger disse forskellige pædagogiske tilbuds begreber giver i udviklingen af det enkelte barn. Jeg ønsker derfor med denne artikel at undersøge et bestemt sæt begreber indenfor autismeområdet for at se, hvilke konsekvenser det har for de pædagogiske handlemuligheder, og derved for det enkelte barns udviklingsmuligheder.

De begreber, jeg vil behandle, vil jeg begrænse til et bestemt område. Nærmere bestemt en beskrivelse af ud-

- 1 Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.
- 2 Applied Behaviour Analysis.
- 3 Structure, Positive approaches and expectations, Empathy, Low arousal and Links between the various components of the person's life.

vikling af kommunikation hos børn med autisme, der er foregået i de institutioner og specialskoler, som jeg har arbejdet i. Disse institutioner og skoler har alle været meget påvirket af TEACCH-pædagogikken.

Kommunikation er et af kardinalpunkterne i triaden, hvorfra autisme diagnosticeres (Happé, 1995). Til artiklen vil der blive brugt en meget overordnet definition af kommunikation, forstået som et budskab til en person eller flere; det behøver ikke at være med ord. Ud fra de begreber, jeg inddrager om kommunikation, vil der gennem artiklen arbejdes for at finde deres tråde tilbage til de almindeligste teoretiske hovedretninger indenfor børns udvikling og personlighed. I diskurspsykologiens navn prøves der siden hen at dekonstruere de centrale begreber. Dette gøres ved hjælp af Erica Burmans teoridannelse, specielt Burman (1994).

Noget af diskurspsykologiens oprindelse kan føres tilbage til den franske filosof Jacques Derrida (1930-2004), bl.a. Dekonstruktion. Andre diskurspsykologiske begreber kommer fra den franske filosof og idehistoriker Michel Foucault (1926 – 1984). Men der er en forvirring omkring mange af de diskurspsykologiske begrebers tilhørssted og benævnelse. Denne forvirring ligner Foucaults filosofi, som er præget af en permanent rastløshed og en stadig forskydning af interessefelter og begrebsapparater, perspektiver og problemer. Hans formål med at opløse begreber er at se, om det er muligt at tænke anderledes. (Heede, 2002, s. 9-11).

Udvælgelse af kommunikative begreber

Jeg har ud fra dokumenter fra mine tidligere arbejdspladser indsamlet begreber vedrørende kommunikative færdigheder hos mennesker med autisme, som vil blive præsenteret i dette afsnit. Overordnet kan siges, at det er rimelige ensartede diskurser omkring disse begreber. Ordet diskurs afspejler ikke bare objekter, verdener, tanker og sociale relationer, men er også med til at skabe dem (Wetherell, 2001, s. 14-29). Det er vigtigt konstant at medtænke denne dobbelthed, når begrebet anvendes.

Når der tales om kommunikationsevner hos mennesker med autisme gøres dette oftest i henhold til et normalt barns udviklingsalder. Under denne antagelse ligger en fortælling om, at udvikling af kommunikation forløber til forskellige stadier. Det er almindeligt antaget, at blikkontakt er et af kommunikationens første grundlæggende skridt i denne udvikling, og det er just denne blikkontakt, som mennesker med autisme ofte mangler. Mennesker med autisme siges også at mangle »Theory of Mind«, som andre normale udvikler over to niveauer. Senest inden 4 års alderen skal man kunne forstå, at andre kan have tanker og motiver, der adskiller sig fra ens egne. Senest ved 6-7 års alderen skal man forstå, at man selv kan have forskellige tanker fra en anden vedrørende et tredje fælles, f.eks. en person.

De mest anvendte teorier og pædagogikker giver altså det indtryk, at man overordnet kan vurdere mennesker med autismes afvigende udvikling af de kommunikative færdigheder i forhold til det normale barns udvikling af kommunikation. Men dog inddrages ofte også mere specielle fænomener hos

mennesker med autisme for at beskrive deres afvigelser, hvor de f.eks. har repetitive adfærdsmønstre i kommunikationsteknikkerne.

I forlængelse af Jerome Bruner (1990) vil jeg påstå, at de udviklingsmæssige begreber, der benyttes inden for de almindelige teorier og pædagogikker, på autismeområdet er som klipper, der stikker op af havet. Begreberne bliver brugt lokalt i forbindelse med pædagogiske samtaler om disse personer, men de er teoretisk forankrede i større udviklingspsykologiske hovedretninger. I følgende lokaliseres de ovenfor udvalgte begreber.

De kommunikationsudviklingsmæssige begreber sat ind i teoretiske hovedretninger

Der startes med at tage fat i at kommunikative færdigheder og evner ofte beskrives i fremadskridende stadier. Denne tankegang kan spores tilbage til bestemte teoriere. Ifølge Tetzner (2001A), ville Jaan Valsiner (1987) kalde dem for stadiske teorier. De anvendte teorier har ofte aktuelt en kognitiv dimension, hvorfra de fleste begreber er fra Piagets udviklingsteori, hvilket udfoldes i det følgende. Men først vil jeg nævne vigtigheden af at skelne mellem Piagets tidlige tanker og hans senere reviderede tanker (Tetzner, 2001A). Derfor vil jeg i henvisningerne opdele Piagets antologi »Barnets psykiske udvikling« (1969) i de oprindelige seks tekster skrevet på seks forskellige tidspunkter.

Piaget relaterer i sine tidlige teoriforståelser næsten alle stadierne til intelligenser (Piaget, 1940), undtagen det første stadie, »Stadiet for reflekserne«. Senere i hans forfatterskab er intel-

ligensbegrebet mindre brugt som udviklingsstadienavne. Piaget er senere mere optaget af den klassiske diskussion om arv og miljø. Han når frem til at fremlægge syntesen om udvikling og struktur, som indebærer, at enhver udvikling udgår fra én struktur og udmunder i en anden. Dog ikke ved et hop mellem strukturerne, men snarere som en transformation. Dette sker ikke ud fra absolutte begyndelsespunkter, men derimod foregår udviklingen altid ud fra en given initialtilstand. (Piaget, 1964). Piaget er forsigtig med at fastsætte de enkelte første og medfødte strukturer, men han nævner dem som en gruppe af strukturer. I sine tidlige værker skriver han om *de første instinktive (nærings-) tendenser og de første emotioner* (Piaget, 1940). Dette må så være det første stadie. *Den sensomotoriske intelligens* er Piagets næste stadie. (Piaget, 1940). Ifølge Piaget ses *den intuitive intelligens* mellem 2 og 7 år og indebærer bl.a. imitation. Piaget nævner i første tekst, at imitationsfærdighederne er nedarvede (s. 21 i Piaget, 1940), mens han senere er mere forbeholden overfor nedarvede færdigheder (Piaget, 1956). Piaget antyder i sin tidlige tankegang, at alle personlige sider har forbindelse med intellektet. Endog at følelseslivet kan beskrives som kognitive funktioner (Piaget, 1940, s. 18). Anderledes understreger han i senere teori-anskuelser, at teorierne udelukkende handler om kognitive mekanismer; ikke af principielle grunde, men pga. forskningsresultater. (Piaget, 1963). Han antyder, at der også findes andre vinkler, som kan beskrive udvikling.

Der er også andre hyppigt anvendte udviklingsbegreber i autismeområdet, som ikke kan spores til Piaget. Et af

dem er pegning, som siges at være en vigtig tidlig form for kommunikation. Denne opfattelsen af pegning følger beskrivelsen, som Carpenter et al. (1998) og Lekman & Nelson (1981) står for, hvor det siges, at pegning er en progressiv udvikling, hvor det er vigtigt, at pegning adskiller sig fra gribning. Begge disse nyere teoriopfattelser af pegning har, modsat Piagets beskrivelser, videre rammer for, hvornår pegningens forskellige udviklingstrin plejer at være til stede.

Pegningen er ofte i den anvendte autismeteori og pædagogik et trin på vejen til »Theory of Mind«. Forståelsen af dette begreb ser ud til at følge den kognitive udviklingsrammes beskrivelse af »Theory of Mind«, selvom der også findes andre opfattelser (Nissen, 2003). Den vigtigste referent til den kognitive forståelse af »Theory of Mind« er Allan Leslie. Udviklingen af »Theory of Mind« gør det muligt for barnet at forstå den prætenderende adfærd og derved forstå betydningen i sætninger ud over det umiddelbare konkret udtalte. Allan Leslie benævner dette som »at meta-præsentere«.

Dekonstruktion

I det følgende opsamles nogle af de ovenfor beskrevne begreber og underlægges en dekonstruktion. Som nævnt er der konstant en undertone i autisme teorier og pædagogikker af at sammenligne *mennesket med autisms udvikling med et normalt menneskes kognitive udvikling*. Derfor skal »normal contra unormal udvikling« lægges under dekonstruktion. Videre dekonstrueres fortsættelsen: at man kan beskrive *udviklingstrin til bestemte aldre*. Derefter dekonstrueres påstanden om, at *alt*

kan beskrives kognitivt, med »theory of mind« som eksempel.

Der tages afsæt i Erica Burmans definition af dekonstruktion:

...is to identify and evaluate the guiding themes or discourses that structure its current dominant forms. To identify suggests an active search for patterning, while evaluation implies a process of commentary. I use the term »deconstruction« in the sense of laying bare, of bringing under scrutiny, the coherent moral-politics elaborates, and to look beyond current frameworks within which development psychological investigation has been formulated to take up the broader questions of where these themes fit into the social practices in which psychology functions. I am using deconstruction here not as a formal analytical framework but rather to indicate a process of critique. (Burman, 1994, s. 1)

Definitionen bruges efterfølgende, som den står, dog vil de mere magt-beskrivende aspekter ved begreberne først senere blive analyseret, det som Erica Burman kalder for »coherent moral-politics elaborates«. I det følgende kommenteres og kritiseres forskellige begreber for at påvise andre beskrivelsesmuligheder.

Dekonstruktion af »Det normale barns fremadskridende udvikling«

Det normale barns udvikling er et begreb som Piaget anvender (f.eks. Piaget, 1940, s. 28). Brugen af begrebet »normal udvikling« i Piagets værker er ligeledes pointeret af James et al., 1999. Piagets observationsgruppe var snævert

udvalgt, drenge fra middelklassen som var meget ens (Burman, 1994). Alligevel fortolkes teorierne senere til at omfatte alle børn. Ideen om det normale menneske som ensartet kan spores tilbage til anden halvdel af det 19. århundrede. Piaget har, ligesom Freud, stærke rødder til evolutionens fader, Darwin (Burman, 1994). Darwin ønskede at identificere de karakteristiske træk, som mennesker havde forskelligt fra dyrearterne; ideen er, at det enkelte menneske reproducerer mønstre og stadier af udvikling som et symbol på udviklingen af arten – *ontogeny recapitulates phylogeny*. Derfor ledte han efter fællesnævnerne blandt mennesker, og herfra modtog psykologien begrebet *det normale menneskes udvikling*. (Burman, 1994).

Psykologien placerede sig i denne tid mellem andre videnskabelige grene: naturhistorie, antropologi, fysiologi og medicin. Piaget bidrog til denne udvikling af psykologien; han var uddannet indenfor biologi og desuden fik han aldrig godkendt en doktorgrad i psykologi ved universitet i Geneve (Burman, 1994). Placeringen af psykologien gjorde, som Nicholas Rose (1985) (ifølge Burman, 1994) påviser, at det, som skulle have været den individuelle psykologi, hellere opmålte og klassificerede menneskets fællestræk. Dette skift i psykologien, pointeres ligeledes af Lars Henrik Schmidt i en udførlig artikel (Schmidt, 2000). Han siger, at psykologien omkring det 19. århundrede skiftede fra individuel psykologi til massepsykologi.

For at opretholde en normal fællesgrænse, er der brug for nogle unormale. Foucault viser i sine arbejder, at denne gruppe i løbet af 18. og 19. århundrede blev f.eks. sindssyge, homoseksuelle og kriminelle. (Heede, 2002, s.

57-66). Autisme-diagnosen kan sikkert også fortolkes som et udspring deraf. Pinther skrev om nogle åndssvage i 1933 (grundlaget var endnu ikke lagt for autismediagnosen):

Since feeble-mindedness is not a disease that we can hope to cure, what methods are to be adopted to lessen the enormous burden that feeble-mindedness places on the community? The only procedures seem to be training, segregation and sterilization. (Burman, 1994, s. 14).

Autisme diagnosen opstår i 1943, hvor Kanner betegner personer med forskellige mærkelige træk som værende autister⁴ (Happé, 1995). Inden da havde bl.a. Piaget i tidens ånd beskrevet nogle trin, som minder om dagens autismekendetegn i den udvikling, som normale børn skal gennem (Piaget, 1940, s. 39 og 42).

Erica Burman pointerer, at det normale barn, den ideelle type, adskilt fra de andre med komparative scorer til alderstilsvarende gruppe, er en fiction eller myte (Burman, 1994, s. 16). Da vi netop befinder os indenfor den diskurspsykologiske ramme, ville det dog være mere rigtigt af Erica Burman at sige, at denne gruppe »normale« børn siden er blevet konstrueret og konstruerer sig i vores vestlige system ud fra udviklingspsykologien, med bl.a. Piaget som inspiration. Dem, der afviger for meget til at omgøres til dette »normale«, bliver ubetinget andetgjorte (Staunæs, 2003), som stadfæster det »normale« endnu mere.

Igennem årene har der været mere og

4 Kanners benævnelse.

mere forskning i udviklingspsykologien, hvor der ofte henvises til et gennemsnits barns udvikling. Spørgsmålet er, om ikke den enorme mængde forskning de senere år, som bevæger sig til stadig mere og mere detaljerede emner, i virkeligheden gør normalitetsgruppen endnu smallere?

Det er værd at undersøge, om massepsykologien strækker til alt. Er det måske på tide at psykologien til visse emner skifter over til den individuelle psykologi igen for at prøve, om der kan fås bedre beskrivelser f.eks. af det enkelte barn med autisme?

Tom Billington et al. (2000)⁵ viser et spændende forsøg i en artikel, hvor man prøvede at sammenligne to forskellige slags beskrivelser af et barn med autisme: fra en pædagogisk psykolog⁶ og forældrenes helt frie beskrivelse af deres barn. Resultatet af analysen blev, at den pædagogiske psykolog var begrænset af sin videnskabelige indgangsvinkel. Til dette drog Billington et al., 2000 paralleller til et citat fra Aristoteles:

Demonstrable truths, and every kind of scientific knowledge (because this depends on reasoning) depend on first principles. It follows that the first principles of scientific truths cannot be grasped by science or art ... the state of mind that apprehends first principles is intuition...wisdom must be intuition and scientific knowledge. (Billington et al., 2000).

Forældrene beskriver derimod deres barn ud fra intuition. Mennesker med

5 Artiklens medforfattere er barnets forældre.

6 På engelsk »Educational Psychologist«.

autisme beskriver også deres eget handicap mere nuanceret end de videnskabelige beskrivelser; Billington et al., 2000 viser, at mennesker med autisme selv synes, at deres problem er hypersensitivitet for sanseindtryk og følelser, hvilket sjældent bliver beskrevet i pædagogisk-psykologiske undersøgelsesrapporter.

For at udvide og forbedre beskrivelser af barnet med autisme, konkluderer forfatterne, at de pædagogiske psykologer må reflektere over de første teoretiske principper, der er grundlaget for deres videre antagelser. Normalitetsdiskursen kan jo tjene mere til at opretholde magten omkring vores system, end til at se behovet hos det enkelte barn med autisme (Billington et al., 2000). Videre må indses at problemerne, som barnet med autisme møder, ikke kun ligger i barnet, men også i omverdenen. (Billington, 2001).

Dekonstruktion af »Udvikling til bestemte aldre«

Piaget bemærker selv i sin senere litteratur vanskeligheden ved at fastholde aldersgrænserne gennem eksemplet om koordinationen mellem syn og gribefærdighed. Det skulle efter teorien være udviklet omkring 4½ måneder. Hos Piagets egne 3 børn kom dette henholdsvis ved 6 måneder, 4½ måneder og 3 måneder, og han tilføjer »uden at der forekommer nogen betydningsfuld forskel mellem dem i intellektuel henseende« (Piaget, 1956, s. 106).

Allan Leslie udtaler om »Theory of Mind«, at det på 1. grads niveau skal være udviklet i 4-årsalderen og 2. grads niveau i 6-7-årsalderen. Andre teorier har andre aldre, f.eks. Wimmer og Perner (1983) der mener, at »Theory of Mind« er fuldt udviklet ved 4-års-

alderen. Siegal og Betty (1991) (ifølge (Happé, 1995)) har vist, at grænsen kan flyttes ned til 3 år.

I sin tale om alderssvarende normalniveauer henviser Piaget til Bovet, som er fra omkring 1900-tallet. Denne måde at beskrive udvikling er rigid i forhold til det enkelte barn (James et al., 1999). Dette er ikke udviklingspsykologiens eneste beskrivelsesmulighed, fra 1960'erne fremkommer andre måder at beskrive udvikling på (Kragh-Müller, 2001). Tetzchner henviser til et alternativ: den dynamiske måde. Hvor stadie-teorier beskriver udviklingen af de forskellige komponenter i en bestemt tidslinie, beskriver de dynamiske teorier, at udvikling også omfatter ændringer i komponenterne over tid. Stadske systemer kan sammenlignes med maskiner, mens dynamiske systemer har mere til fælles med kræfterne, der virker i gas og væsker. Denne dynamiske tankegang er mere anvendt i de nyere udviklingspsykologiske teorier. (Tetzchner, 2001A).

Det undrer mig, at den stadiske tankegang stadig fremstår så tydeligt i teorier og pædagogikker i autismeområdet. Dette kan hænge sammen med de mest anvendte test, hvis begyndelse rækker langt bagud i tiden, f.eks. er den første WISC fra 1940'erne. Den trækker sammen med andre test på et teorisæt, bl. a. inspireret af Piaget. Det er vist, at de anvendte begreber ofte ligner hans tidlige teoribeskrivelser.

Dekonstruktion af »Alt ved autisme kan ses kognitiv«

Grundproblemet med autisme kan beskrives fra den kognitive synsvinkel; bl.a. Francesca Happés' bog som *»stiller skarpt på dette niveau – det kognitive. Betegnelsen »kognitiv«, som det*

bruges her, skal ikke forstås i modsætning til affektiv. Den er snarere ment som en samlende betegnelse for alle de forskellige psykiske eller mentale funktioner, herunder også tanker og følelser.« (Happé, 1995, s. 15). Her er tydelig sammenhæng til Piagets tidlige tankegang om barnets udvikling, hvor næsten alt kunne beskrives på de kognitive terms betingelser.

Et centralt begreb indenfor diagnostisering af autisme er »Theory of Mind«, oftest opfattet kognitivt, hvilket også har betydning for udviklingsbeskrivelsen af kommunikation. Der er diskussion om begrebets beskaffenhed, og det er kommenteret af flere teoretikerne. Baron-Cohen udbygger f.eks. den oprindelige teori. Han nedbryder »Theory of Mind«-begrebet i mindre dele og siger, at forløbere til »Theory of Mind« er ønsker & mål, perceptuelle elementer og fælles opmærksomhedsmekanisme. (Nissen, 2003). Bertelsen, 1997 påviser, at ifølge »Theory of mind« må vi slutte os til, hvad der foregår inde i hovedet, for at få adgang til andres adfærd. Disse aspekter menes at være vigtige i kommunikation og i afvigelsen hos mennesker med autisme. Modsat mener Bertelsen, at personer har altid direkte adgang til en andens psyke/handlingsrettethed, fordi denne ligger direkte i den andens handlinger (Bertelsen, 1997).

Endvidere er andre, der introducerer andre vinkler end den kognitive, til at forstå autisme ud fra. Peter Hobsons grundsynspunkt er, at spædbørn fra fødslen er udviklet til at være modtagelige for – og har forudsætninger til – at kunne forstå andres menneskers emotionelle udtryk, hvor netop autister har en defekt (Nissen, 2003). Billington (2001) er også kommet frem til forstyrrende fø-

lelser. Mikala Lousdal Meyer mener, at det primære perspektiv til undersøgelse af autisme, er forstyrrelse af sanserne (Meyer, 2002). Sanseforstyrrelse må også have betydning for kommunikationen og udviklingen af denne.

Og hvad så ?

Det kunne nu forventes, at denne artikel vil komme med bedre ideer til de nu dekonstruerede begreber, men det gør diskurspsykologi aldrig rigtigt. I kritikken mod diskurspsykologien fremføres derfor, hvorfor alle disse begreber skal dekonstrueres, når man ikke kommer med bedre forslag (Kahn, 1997; Teo, 1995). Kritikkerne har ret, for en dekonstruktion virker destruktiv. Men en dekonstruktion kan dog nytte til at forklare de dybere tanker og magtbeholdelser, der ligger i teorierne og anvendelserne. Ved at dekonstruere begreber kommes i dybden med hvilke valg, der placerer mennesker i forskellige positioner. Der er et håb, om at man derefter kan handle mere konstruktivt i de synliggjorte sammenhænge; dog ud fra sammenhængenes betingelser (Davies, 1994, s. 28). Centralt er Foucaults post-strukturalistiske begreb *government*, hvor han henviser til, at magten forudsætter »frie« subjekter – som dog er begrænset af et mulighedsfelt. Magt og frihed indgår i et gensidigt betingelsesforhold, en permanent og kompleks incitationsrelation, en »anagonisme«. (Heede, 2002, s. 42-43).

Erica Burmans analyser af magt foregår omkring mænd og kvinders placering i magthierarkier i udviklingspsykologien. Hendes beskrivelser synes at være en politisk handlingsorienteret version af de konstruktionistiske tanker (Søndergaard, 2000B). Hendes stand-

punkt som feminist, psykoanalytiker og marxist træder nogen gange for tydeligt frem i hendes værker. Erica Burman tilhører den retning af den engelske post-modernisme indenfor psykologi, som kaldes Manchester-skolen. Kritikken mod denne retning lyder på, at deres analyser gør diskurserne til objekter, som eksisterer uafhængigt af individer eller grupper af individer. (Nikander, 1995).

Kritikken imod Erica Burman vil derfor være, at hun til denne artikels brug interesserer sig for lidt for subjektets handlingsmuligheder og derfor suppleres nu med den poststrukturalistiske Bronwyn Davies' tanker.

Positioneringer ud fra de centrale teoretiske begreber

Et af Davies' centrale begreber er *Subjektpositioner*, som giver individer punkter at se og gøre verden på i forhold til aktuelle diskurser i konteksten. (Davies & Harré, 1990). Det er vigtigt, at i teorien kan personen både blive subjektiveret og samtidig blive et agerende subjekt i de positioner, der udbydes (Davies, 2000). Positioneringer er kontekst- og situationsbestemte og varierer for de undersøgte personer fra sted til sted og tid til tid. Først undersøges hvilke positioner Piagets og lignende teorier giver barnet. Derefter beskrives subjektpositionstilbudet til den enkelte i min oplevelse af teorier og pædagogikker, som bliver anvendt i autismeområdet.

At udviklingen foregår hos det enkelte barn, positionerer barnet som midtpunktet for læring. Dette kalder Erica Burman *den børne-centrerede uddannelse*, som Piagets teori bidrager til at placere barnet i. Rødderne går også

tilbage til filosoffer og teoretikere som f.eks. Jean-Jacque Rousseau, Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Maria Montessori og psykoanalytikerne Susan Isaacs og Margaret Lowenfeld. Den børne-centrerede uddannelse fremfører, at uddannelse skal være orienteret mod børnenes egne interesser, behov og vækst i deres udvikling. Uddannelsen skal udspringe fra viden om børnenes udvikling. Dette skift til den børnecentrerede uddannelse gjorde, at behaviorismens syn udskiftedes fra børn som tomme kar til børn med potentialer. Institutionerne er et vigtigt sted i demokratiseringen og den sociale regulering af børnenes evner i forhold til samfundet. Dette syns slagside er, at hos børn med vanskeligheder ses vanskelighederne som et iboende negativt potentiale, som måske ikke kan indpasses i samfundet. (Burman, 1994). Derfor får børn med vanskeligheder andre tilbud i undervisningen, og synet på dem er anderledes. Udvælgelsen af de normale børn andetgør børnene med vanskeligheder, hvorved benyttelse af andre pædagogiske metoder tillades. Jeg har erfaret, at der i undervisning af elever med autisme næsten kun benyttes behavioristiske idéer, hvorved udbudet af handlemuligheder er anderledes og mere mangfoldigt indenfor normalområdet end i det unormale område.

Afslutning

Sluttelig trækkes nu på den dominerende diskurs i autisdeforskning og de derfra videre henvisninger. Det påstås mange steder, at forskning ud fra en systematisk videnskabsstilgang er i færd med at afdække evidens for, at der er kognitive/biologiske defekter, som kan forklare årsagen til autisme (Happé, 1995). Derfor kan denne artikels dis-

kurspsykologiske analyse tolkes som at have spillet fallit. Til denne påstand deler diskurspsykologien sig i to. Den ene del vil sige at diskurserne har skabt den biologiske virkelighed. Mens andre dele af diskurspsykologien hævder, materielle fænomener har diskursive aspekter, hvor det er vigtigt at se på hvordan *disse biologiske fænomener får mening gennem diskurser*. (Jørgensen og Phillips, 1999).

Diskurspsykologien kan i dette tilfælde synliggøre opbyggelsen af det kognitive/biologiske system. Her har denne artikel vist muligheden for lade de anvendte kognitive psykologiske begreber om udvikling af kommunikation spille mod den diskurs (Højholt, 1996), som diskurspsykologien udgør, da denne åbner for handlingsmuligheder af subjektiveringspositionerne til den pædagogiske praksis. Dog ikke for at negligere problemerne eller bortforklare den kognitive/biologiske årsagsforklaring, for det skal respekteres, at den er et fikspunkt, som for barnet med autisme og dennes familie giver adgang til midler og undervisningstilbud. Men ved at lade den diskurspsykologiske vinkel udfordre den herskende kognitive diskurs, udvides måske de udbudte subjektiveringsmuligheder til de pædagogiske/psykologiske handlingsmuligheder til udviklingen af kommunikation.

Det kan fremføres, at der til denne diskurspsykologiske analyse er lagt mere vægt på metateori end udviklingspsykologi. Denne diskussion tager Erica Burman op. Hun konkluderer, at metateorien i diskurspsykologien skal ses som et bidrag til udviklingspsykologien som en disciplin og ikke kun som metateori. Altså en alternativ måde til udforskning og udfordring af praksis

og dermed en god modvægt til det kognitive felt og det biologiske felt. Denne har, som beskrevet, ikke kunnet forklare forskellige problemer fyldestgørende. På trods af en imponerende liste af genkendelige adfærdstræk, som har beskrevet autisme, har der ikke været fyldestgørende konsensus omkring den »virkelige« natur af disse adfærdstræk og deres indvirkning på personerne, der er blevet betegnet som mennesker med autisme (Erevelles, 2002). Endvidere har disse kognitive/biologiske beskrivelser givet et begrænset omfang af handlemuligheder (Billington, 2001).

Referencer

- Alloway, N. & Gilbert P. (1997). Poststructuralist Theory and Classroom Talk. I: Davies, B. & Corson, D. (Red.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 3: Oral Discourse and Education* (s. 53-62). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Bertelsen, P. (1997). Småbørns udvikling og den fri vilje. I: Bertelsen, P., Hem, L., og Mammen, J. *Erkendelse, stræben, følelse* (s. 121 – 155). Århus: Århus Universitetsforlag.
- Billington, T., McNally B. & McNally, C. (2000). Autism: working with parents, and discourses in experience, expertise and learning. *Educational Psychology in Practice, 16* (1), 59-68.
- Billington, T. (2001). Autism: Sense, experience and the challenges for services, policies and professional practices. *Forum day. University of Sheffield. 23 march 2001.* (21 s.).
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Davies, B. (1994). *Poststructuralist theory and classroom practice*. Geelong: Deakin University Press.
- Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice. Working with »behaviourally disturbed« children. I: Davies, B., *A body of writing. 1990-1999* (s. 145-165). Oxford: Alta Mira Press.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning. The discursive production of selves. I: Davies, B., *A Body of Writing. 1990-1999* (s. 87-106). Oxford: Alta Mira Press.
- Erevelles, N. (2002). Voices of silence: Foucaults, disability, and the question of selfdetermination. *Studies in philosophy and Education, 21* (1), 17 – 35.
- Happé, F. (1995). *Autisme: en introduktion til psykologisk teori*. København: Hans Reitzel.
- Haraway, D. (1991). Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. I: Haraway, D., *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature* (s. 184 – 201) . London: Free Association Books.
- Højholt, C. (1996). Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn ? I: Højholt, C. & G. Witt (Red.): *Skolelivets socialpsykologi* (s. 81-116). København: Unge Pædagoger.
- Heede, D. (2002). *Det tomme menneske: introduktion til Michel Foucaults* (2. rev. udg.). København : Museum Tusulanum.
- Kahn, P. H. (1997). The Status of Bullwinkle in a Post-Postmodern Era. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington DC, April 3.-5. 1997.* (24 s.).
- Kragh-Müller, G. (2001). Udviklingspsykologiske teorier. I: Bruun, B. & Knudsen, A., *Moderne psykologi – temaer* (s. 25-51). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metod.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Meyer, M. L. (2002). Autism – en sanseforklaring. *Kognition og Pædagogik, 12* (46), 52-67.
- Nikander, P. (1995). The Turn to the Text: The Critical potential of Discursive Social Psychology. *Nordiske udkast, 23* (2), 3-15.
- Nissen, O. (2003). *Interpersonelle relationer og autisme*. Kandidatopgave (speciale). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Piaget, J. (1940). Barnets psykiske udvikling. »Juventus Helvetica«, Zurich, 1940. I: Piaget, J. (1969), *Barnets psykiske udvikling* (s. 7-69). København: Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1956). Udviklingspsykologiske problemer. »Vorprossi Psykologui«, Moskva. I: Piaget, J. (1969), *Barnets psykiske udvikling* (s. 7-69). København: Hans Reitzels Forlag.

- Piaget, J. (1963). Det mindre barns udvikling. Forelæsning holdt på London-universitetets pædagogiske Institution. I: Piaget, J. (1969), *Barnets psykiske udvikling* (s. 7-69). København: Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1964). Udvikling og struktur i intelligensens psykologi. Oprindelig en forelæsning, som senere publiceredes i »congrés et Colloques«, Bind 8, Haag-Paris: Mouton et Cie. I: Piaget, J. (1969), *Barnets psykiske udvikling* (s. 7- 69). København: Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1969). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, A. (1994). *Børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Scheurich, J. (1997). Toward a White Discourse on White Racism. An early Attempt at an Archaeological Approach. I: Scheurich, J., *Research Methods in the Postmodern* (s. 119-131). London – Washington: Falmer Press.
- Scheurich, J. & Young, M. (1997). Colouring Epistemologies. Are our Research Epistemologies Racially Biased (an Example of an Archaeological Approach). I: Scheurich, J., *Research Methods in the Postmodern* (s. 132-158). London – Washington: Falmer Press.
- Spreen, O. & Strauss, E. (1998). Wechlers intelligence tests (WISC-III), Token test & Vineland apative behavior scales). I: Spreen, O. & Strauss, E., *A compendium of neuropsychological test* (2. udgave), (s. 90-97), (s. 471-480) & (s. 656-659). New York – Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, L. H. (2000). *Det sociale selv. Invitation til social analytik*. (s. 85-112) [Genudgivelse] København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Staubæs, D. (2003). Skæve køn, skæve etniciteter. *Kvinder, køn og forskning*, 12 (1), 70-81.
- Søndergaard, D. M. (2000A). Destabiliserende diskursanalyse – Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: Haavind, Hanne (Red.), *Kjønn og Fortolkende Metode* (s. 60-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2000B). Sandheden er en alvorlig og magtfuld konstruktion. *Norsk medietidsskrift*, 2000 (2), 50-60.
- Teo, T. (1995). Practical reason in psychology: Postmodern discourse and a neo-modern alternative. I: Tolman, C. W., Cherry, F., Hezewijk, R. von & Lubek, I (Red.), *Problems of theoreticall psychology* (s. 280-290). Ontario: Captus university publications.
- Tetzchner, S. v. (2001A). Del 1: Teoretiske perspektiver og metode. I: Tetzchner, S. v., *Utviklingspsykologi, barne- og ungdomsalderen* (s. 5-64). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2001B). Del 4: Kognitiv udvikling. I: Tetzchner, S. v.: *Utviklingspsykologi, barne- og ungdomsalderen* (s. 161-306). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wetherell, M. (2001). Themes in discourse research: the case of Diana. I: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (Red.), *Discourse Theory and Practice. A Reader* (s. 14-28). London: Open University Press.
- Wetherell, M. & Maybin, J. (1996). The distributed self: a social constructionist perspective. I: Stevens, S. (Red.), *Understanding the self* (s. 219-280). London: Open University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). The Development of Higher Forms of Attention in Childhood. *Sovjet Psychology*, 18 (1), 67-115.

Børneklinisk undersøgelse og behandling



– med fokus på legen som projektiv metode.

»The child's play is his talk and the toys are his words« (Ginott, 1961)

Artiklen tager udgangspunkt i en to-dages workshop, som forfatteren afholdt på skolepsykologernes årsmøde i marts 2007. Den omhandler legens særlige rolle og funktion som projektiv metode i det børnekliniske undersøgelses- og behandlingsarbejde. Indledningsvis foretages en præsentation af de mest anvendte projektive undersøgelsesmetoder i en historisk – teoretisk ramme med særlig vægt på den projektive legemetode og den projektive billedmetode. Afslutningsvis gives et indblik i en konkret legeobservation med en 4½ år gammel pige; en legeobservation, der udviklede sig til en korttids legeterapi.

Af Jytte Mielcke

Den projektive billedmetode

I den børnekliniske undersøgelse indebærer den projektive metode, at barnet placeres i en standardiseret, men relativt ustruktureret situation i modsætning til den kvantitative psykometriske undersøgelsessituation, som i højere grad benytter sig af mere objektive målbare metoder. Den psykometriske undersøgelse har sin forankring i den eksperimentale og statistiske metode, hvor formålet er at studere særlige funktioner.

Den projektive dynamiske metode har i højere grad fokus på studiet af personligheden i sin helhed. Det teoretiske udgangspunkt for den projektive metodik er, at forsøgspersonen vil strukturere situationer i overensstemmelse med tidligere erfaringer, følelser og behov samt særlige konfliktområder. Med udgangspunkt i et flertydigt materiale forventes det, at barnets eller den voksnes

tolkning vil ske ud fra egne individuelle følelser og behov.

Fra 1900-1920'rne præsenterede Freud driftspsykologien og skabte hermed sin teori om den tidlige udvikling på baggrund af sit arbejde med voksne patienter i psykoanalyse. I 1938 introducerede han begrebet »projektion«. Inspireret af Freuds psykoanalyse og projektionsbegreb udviklede L.K. Frank i 1939 den projektive teknik. Diagnosticering skete ud fra driftsudviklingen og ud fra de psykodynamiske testinstrumenter, der blev konstrueret i disse år med forskellig struktureringsgrad.

Rorschachtesten, som blev udviklet af den schweiziske psykiater Hermann Rorschach og publiceret i 1921, var den første og den mindst strukturerede. Rorschachtesten, som består af ti tavler med symmetriske billeder af blækklatter, er karakteriseret ved en svaghed

i strukturen, der åbner mulighed for at fremkalde mange forskellige forestillingsbilleder. Rorschachtesten anvendes til at afspejle flere behovsdeterminerede reaktioner og er særligt egnet til at berøre forskellige konfliktområder. Den åbner hermed samtidig for muligheden for at få indsigt i barnets forsøg på mestring af disse konflikter (Bellak & Abrams, 1997).

Senere kom billedtesten T.A.T, som Henry A. Murray og Christina D. Morgan udviklede i 1935. I kølvandet herpå udarbejdede L. og S.S. Bellak, i 1950, billedtesten C.A.T. for børn. Begge tests repræsenterer en højere struktureringsgrad, idet hver test indeholder et antal sort/hvide billeder, der afspejler forskellige sociale situationer. Disse billeders struktureringsgrad lægger op til forskellige tolkninger af situationerne og personernes ansigtsudtryk og kan derfor afspejle forskellige ubevidste behov og fantasier. Jo mere struktureret testsituationen er, des mere bestemmes perceptionen af egenskaber ved de modtagne indtryk. Jo mere ustruktureret situationen er, des større spillerum har de personlighedsmæssige funktionelle faktorer (ibid.). Inden for den projektive metode har man ofte med et stort antal samvirkende variable at gøre, hvilket vanskeliggør tolknings- og vurderingsarbejdet. Den projektive metodes anvendelighed skærpes derfor også med øget erfaring og forskning.

Gennem anvendelse af projektive tests af forskellig struktureringsgrad er det muligt at få indblik i forskellige niveauer af personligheden. T.A.T. og C.A.T. er især orienteret imod individets behov og disses overensstemmelse eller konfliktfyldte forhold til omgivelserne og virkeligheden. Rorschachtesten har

i højere grad fokus på forskellige sider af personligheden, herunder personens følelsesliv, forsvarsmekanismer og kognitive stil.

Den fælles hypotese for de projektive tests er, at personligheden rummer dispositioner og tilskyndelser, der ikke kan observeres direkte. Det er således ikke muligt, gennem det direkte interview, at beskrive hele personligheden, men nødvendigt at søge bagom forsvaret, de bevidste sprogdannelser og opfattelser i forsøg på at blotlægge personens ubevidste motiver, ønsker og fantasier. Formålet med de projektive tests var et ønske om en mere objektiv metode til at udforske personligheden ved at studere den dynamiske meningsfuldhed af de individuelle forskelle i opfattelsen af standard stimuli. Således antog Rorschach og andre, at personen »projicerer« sig selv ind i materialet uden at vide det.

Ordassociations- og sætningsfuldendelsesmetoden

Udover den projektive billedmetode kom også ordassociationstests og forskellige former for sætningsfuldendelsestests til med samme formål – at studere personligheden og den kognitive stil – bevidst og ubevidst konfliktstof, ønsker, motiver, angst og behov. I denne sammenhæng kan nævnes Jungs ordassociationstest og heraf senere inspirerede ordassociationstests. Julian Rotters og Raffertys sætningsfuldendelsestest på 40 sætningsstammer, udarbejdet i 1950, er en af de mest kendte og anvendte sætningsfuldendelsestests (Ågesen, et al. 1984). Forer' s Sætningsfuldendelsestest på 100 sætningsstammer (ibid.) har, ud fra min erfaring, den fordel, at den på én gang rummer styrken ved ordassociationstesten – at de relativt mange sætnin-

ger efterhånden fremmer det associative formål – samtidig med, at den, i kraft af sit omfang, svækker forsvaret, efterhånden som testen skrider frem. Ud fra den kliniske erfaring ved vi, at de projektive billedtests vækker mere angst og blokeringstendens end de strukturerede kognitive tests, idet førstnævnte åbner til det ubevidste psykiske materiale. Ordassociations- og sætningsfuldendelsestests placeres i undersøgelsessammenhænge normalt i overgangen fra de kognitive, strukturerede til de projektive, vagere strukturerede, tests.

Legen som metode

Legen er barnets universelle sprog og mest naturlige måde at udtrykke sig på. Barnets mestring af det verbale sprog, m.h.t. udtryks- og abstraktionsgrad, indtil 10-12 års alderen er således forholdsvist begrænset. Legetøjet betragtes som et vigtigt redskab i barnets symbolanvendelse. »*The child's play is his talk and the toys are his words*« (Ginott, 1961, s. 51).

Winnicott (2003) siger om legen: »*Det er legen, som er det universelle, og det hænger sammen med sundhed: leg faciliterer vækst og derfor sundhed; leg fører til grupperelationer; leg kan være en kommunikationsform i psykoterapi*« (s. 77).

Inden jeg fortsætter min gennemgang af udvalgte projektive metoder og behandler legen og dens særlige muligheder som projektiv undersøgelsesmetode, vil jeg give et kort historisk indblik i teorien og den praksis, der førte til, at legen i dag er et vigtigt redskab i såvel undersøgelse som psykoterapi med børn.

Legen som terapeutisk redskab

I begyndelsen af det 19. århundrede skærpedes opmærksomheden på barnets særlige behov og udtryksmåde i den vestlige verden i og med, at psykoanalysen, den begyndende børnepsykologi og pædagogikken vandt frem. Nogle af de første pionerer indenfor børnepsykoterapi var Anna Freud og Melanie Klein, der begyndte at tage børn i psykoanalytisk behandling i første halvdel af forrige århundrede. Indtil da havde interessen udelukkende koncentreret sig om behandling af voksne.

Erik Erikson, Jean Piaget og Arnold Gesell blev også vigtige bidragsydere, idet deres interesse for legen fik stor betydning på det generelle udviklingspsykologiske område. Gregory Bateson og David Winnicott bidrog til at skabe sammenhæng i vores forståelse af betydningen af den tidlige barndoms historie, herunder børns relations- og kommunikationserfaringer. Piaget ydede et væsentligt teoretisk bidrag til at belyse legen ud fra et udviklingspsykologisk synspunkt, mens Winnicott tog et afgørende skridt i retning af at forstå legen og anvende den i en psykoterapeutisk sammenhæng (Jørgensen & Almstrup, 2002).

Anna Freud og Melanie Klein fik sammen med Sigmund Freud og Hugh Hellmuth særlig historisk betydning ved at fokusere deres virke på »opdagelsen af barndommen« og udvikling af forståelsen for børns tænkning og følelsesliv ved i den psykoanalytiske behandling at tage udgangspunkt i barnets leg og symbolsprog. Melanie Klein, påbegyndte sin børneanalyse i 1919. Anna Freud, der oprindeligt var lærer, indledte sin analytiske karriere i begyndelsen af 1920'erne. Klein anvendte, ligesom Hug-

Hellmuth, den symbolske legeførtolknings metode, idet hun arbejdede med barnets spontane legeaktivitet og dets symbolske udtryk som den direkte vej til det ubevidste. Anna Freud anså det for vigtigere at inddrage barnets evne til at udtrykke sig i tale og dets bevidste vilje, modstande og fortrængninger (Freud, 1948, s. 80-81). Derfor anså hun det også af afgørende betydning at forene psykoanalysen med pædagogikken: »Analytikerens forener altså to vanskelige opgaver, der egentlig modarbejder hinanden, i sin person: han skal analysere og opdrage, d.v.s. han skal i samme åndedrag tillade og forbyde, løse og binde igen« (ibid., s. 63). Der udviklede sig således to klassiske retninger indenfor børneanalysen: Den engelske Kleinianske skole og Wienerskolen, der i begyndelsen især udøvedes i U.S.A.

Lige siden Freuds tid har der været sat fokus på overføringen som det væsentligste redskab i psykoanalytisk terapi. Freud registrerede, at hans patienter i den terapeutiske relation til terapeuten genoplevede indtryk og følelser, som de havde erfaret tidligere i deres liv. Gennem disse genoplevelser blev det muligt at forstå tidligere konflikter i de primære relationer og her igennem muliggøre ændringer i patientens aktuelle liv. Den Kleinianske Skole og Wienerskolen adskilte sig fra hinanden m.h.t. , hvor tidligt man skulle påbegyn- de behandling og m.h.t. sprogets betydning i overføringen som teknisk hjælpemiddel i barneanalysen. Sproget og samtalen var det grundlæggende kommunikationsmiddel i Wienerskolens metode. Den Kleinianske Skole anså ligeledes overføringen som værende af afgørende betydning, men lagde vægt på en generel anvendelse af symbolfortolkning af

barets leg, handlinger og adfærd, idet legen og foretagsomheden blev sidestillet med den voksens frie associationer i den klassiske voksenanalyse: »Så snart de små patienter har givet mig et eller andet indblik i kompleksernes art – enten det er ved leg, tegninger, fantasier eller barnets adfærd i almindelighed – kan og bør fortolkningen indledes. Da overføringen for børns vedkommende findes fra starten, er det ikke et brud på den gennemprøvede regel, at analytikeren først skal starte fortolkningen, når overføringen er til stede« (Klein, 1973, s. 76). Klein understreger vigtigheden i at foretage analysen i rette tid og samtidig fortolke dybt nok, hvilket vil sige, at nå ned under materialets symbolske repræsentation til de følelser, der er associeret til materialet. Kun herved bliver terapeuten i stand til at etablere den analytiske situation og bidrage til at reducere barnets angst (ibid.).

Anna Freud rejste imidlertid en alvorlig kritik mod den senere anvendelse af den symbolske legeførtolknings metode, som Melanie Klein introducerede. A. Freud skriver herom følgende: »Den symbolske legeførtolknings metode, som Melanie Klein havde anvist for sin teknik, blev senere overtaget af psykoterapien og brugt i England og Amerika i vid udstrækning under navn af »legeterapi«. Men i den forbindelse blev den berøvet noget af sin oprindelige mening, eftersom den blev brugt uden hensyn til en analytisk overføringssituation« (Freud, 1948, s. 81).

Forskellige teoretiske og praktiske legeterapeutiske traditioner er siden kommet til med inspiration fra de to klassiske traditioner. Som en af de mest anvendte kan nævnes den klientcenterede/non-direktive metode, udviklet

af Carl Rogers. Virginia Axline var en af repræsentanterne herfor og tilhænger af den grundlæggende antagelse, at terapeuten må have tillid til, at det er barnet, der viser vejen. Indenfor den strukturerede legeterapeutiske (kort – tids – terapeutiske) metode er det i højere grad terapeuten, der som udgangspunkt, »sætter scenen« i terapirummet og hele tiden er et skridt foran barnet med fokus på at arbejde målrettet med de tilbagevendende temaer – »nøglesituationer«, der viser sig i terapien.

Efter dette historiske indblik i psykoanalysens bidrag til udvikling af den børneklinske undersøgelses- og behandlingsmetode, vil jeg nedenfor behandle legen som projektiv undersøgelsesmetode.

Den projektive legeundersøgelsesmetode

Den projektive legemetode tager udgangspunkt i den antagelse, at barnets psykiske tilstand kommer til udtryk i den opstilling eller scene, barnet skaber med legetøjet. De forskellige struktureringsgrader afspejler sig også i de forskellige legeundersøgelsesmetoder. Nedenfor vil jeg præsentere nogle af de mest kendte og anvendte metoder og teknikker, som er blevet udviklet indenfor det sidste århundrede.

The World Technique

I 1929 indførte den engelskfødte læge, Margaret Lowenfeld, et legemateriale, som hun kaldte »The World Technique«. Materialet bestod af sandkasse og ca. 400 stykker legetøj, indeholdende menneskefigurer (voksen- og børnedukker, erhvervsudøvende, soldater) og dyr (tamme og vilde) samt huse og transportmidler. Hertil kom byggeklodser,

farver, maling og papir. Materialet kunne anvendes til diagnostik, men Lowenfeld betragtede ikke materialet som en test og ønskede heller ikke at standardisere det. Lowenfelds hovedinteresse var observation af børns afbildninger af dagligdagsscener og optagethed af legetøjet som et middel til at opnå indsigt i barnets følelser og fantasier. Lowenfeld var i særdeleshed optaget af det individuelle i barnets symbolbrug og materialets egnethed og anvendelighed i denne sammenhæng. I forhold til hendes samtidige var det, der især interesserede Lowenfeld, den psykiske udviklings før – verbale stadier samt mere generelt ordenes utilstrækkelighed til at udtrykke aspekter af barndommens tanke- og følelsesliv (Urwin, 1998). Lowenfeld bidrog hermed til udvikling af den legeterapeutiske metode med fokus på at forstå tænkningens og symboludviklingens oprindelse og funktion.

Den tyske udviklingspsykolog Charlotte Bühler udviklede et standardiseret legemateriale til brug for diagnostik. Bühler anlagde en mere kvantitativ interesse med pointberegning på barnets leg og skaben end Margaret Lowenfeld, hvis arbejde og materiale, hun var inspireret af. Lucas Kamp skabte et materiale lig det, Charlotte Bühler havde udviklet, dog uden sand og uden standardisering. Interessen rettede sig især mod barnets placering, konstruktion og gruppering af legetøjet (Ryman, 2000).

Scenotesten

Den tyske Scenotest, der blev udviklet af Gerhild von Staabs i 1938, var ligesom de øvrige projektive legemetoder inspireret af Lowenfelds »The World Technique«. Som Charlotte Bühlers »The World Test« var den et forsøg på

at udvikle en standardiseret projektiv legemetode i form af en struktureret tematisk test med henblik på diagnostik (Danielson, 1986). Formålet med testen var primært undersøgelse og sekundært terapeutisk. Den havde som teoretisk fundament den udviklingspsykologiske og psykoanalytiske teoriramme samtidig med at være inspireret af jungiansk teori. Scenotesten er i lighed med C.A.T. og T.A.T. en tematiseret test, som hovedsageligt består af dukker og genstande, der i barnets fantasier og forestillinger kan bruges til at konstruere livssituationer og afspejle sociale holdninger og personlige associationer. Staabs (1951) mente således, at baggrunden for barnets symptomdannelse skulle findes i dets familiesituation og konfliktforhold, der vedrører de nære relationer og omgivelser. Staabs antog, at barnets legescene åbnede til barnets indre konflikter og psykiske problemstillinger. Gennemgående temaer, »nøglesituationer«, i opstillingerne og i legen, blev genstand for særlig opmærksomhed, idet de blev anset for at være i overensstemmelse med det fænomen, Freud, i sine tidlige tanker om leg, havde beskrevet som »gentagelsestvang« og anset for at være et vigtigt omdrejningspunkt i overføringen i terapien.

Ericametoden

Lowenfelds materiale kom som ovenfor nævnt til at danne forbillede for og øve direkte indflydelse på udviklingen af den europæiske tradition indenfor den undersøgende og terapeutiske legemetode. I 1933 besøgte den svenske lærerinde, Hanna Bratt, på en studierejse The Institute of Child Psychology i London, hvor hun traf Margaret Lowenfeld. Inspireret af Lowenfelds arbejde rejste

hun hjem og oprettede i 1934, sammen med andre faggrupper, »Ericastiftelsen« i Stockholm. Den begyndende børnepsykologi og psykoanalysen satte også sine spor i Sverige, og man begyndte at tro på »legepædagogikken« under medicinsk tilsyn. »Ericastiftelsen« blev således født i skæringspunktet mellem de mange ideer, der udviklede sig indenfor fagområderne psykiatri, psykologi og pædagogik. Ved Ericastiftelsens start indførtes såvel legetøj som sandkasse. Ericamaterialet kom til at bestå af 360 stykker miniaturrelegetøj med mange af de samme kategorier af legetøj som Lowenfelds, to sandkasser og et skab med 12 hylder til legetøjet. Ericametoden blev udviklet som en standardiseret metode, hvor man samtidig med, at man forsøgte at få barnets frie skaben frem, også, i størst muligt omfang, forsøgte at holde visse faktorer konstante under observationen. Ligesom Scenotesten kom Ericametoden og materialet også til at danne grundlag for en behandlingsmæssig intervention i forhold til børn. Legediagnostik og legeterapi har således altid fulgtes ad i den kliniske børnepsykologis historie.

Med inspirationen fra psykoanalytisk teori skabtes interessen for at se barnets leg som et udtryk for dets indre virkelighed og bearbejde emotionelle konflikter gennem legediagnostik og -terapi. Legens rolle i den børneklinske undersøgelse har imidlertid haft langt mindre opmærksomhed i litteraturen i forhold til vægtningen af dens betydning i psykoterapi med børn. Ligesom Lowenfeld arbejdede Ericastiftelsen dog ikke stringent ud fra psykoanalytisk teori og metode med direkte tolkninger på relationen mellem barn og terapeut. Ericastiftelsens første akademisk

uddannede børnerapeut, Gudrun Seitz, begyndte at anvende sandkassen i psykoterapi med børn i 1942 samtidig med, at legerummet blev udstyret med one-way screen room. Allis Danielson, som blev ansat ved Ericastiftelsen som børnepsykoterapeut i 1946, sagde om Gudrun Seitz: *»Hendes metodik hur man arbetar i barnets symbolvärld, var mycket fascinerande, att man inte verbaliserar, i varje fall inte tolkar til skillnad från Klein«* (Blomberg, 1992, s. 21).

Gudrun Seitz var uddannet i psykologi ved universitetet i London i 1938 og havde inden da gennemgået en praktisk – teoretisk uddannelse i Charlotte Bühlers diagnostiske metode og fortsatte med at anvende Bühler-Hetzer Udviklingstesten for børn fra fødslen til det 6. leveår. I forbindelse med psykologistudiet gennemgik hun et praktikforløb ved Tavistock Clinic i den kliniske tradition og var i egen jungiansk analyse i to år fra 1937-1939. Hun var særligt optaget af den non-direktive attitude, som Carl Rogers senere kom til at udvikle som en egentlig metode. Gudrun Seitz sagde herom: *»Man skal lade materialet leve«* i betydningen, at terapeuten hele tiden skal sørge for at respektere at være et skridt bagefter barnet i dets leg og udtryk (s. 64) Hendes holdning var således, at terapeuten skulle undgå at finde på, men lade processen lede af barnets ideer og lytte til det, der kom indefra – *»være lydhør overfor det indre beredskabs konstitution«*. Man skulle således lade materialet leve og udvikle sig fra det indre beredskab og passe på, at fortolkningerne ikke kom for tidligt og således undgå at forstærke barnets angst og modstand unødigt (s. 64-65). Winnicott (2003) mente ligeledes, at legen skal nydes, før den tolkes:

»Det betydningsfulde øjeblik er det, hvor barnet overrasker sig selv. Det er ikke det, hvor jeg fremsætter min kloge tolkning, der har betydning« (s. 90). Gudrun Seitz var eklektiker, idet hun som anført ikke anvendte Kleins analytisk aktive holdning eller Lowenfelds passive observation. Hun betragtede terapeutens vigtigste rolle som »modtager« og »medspiller« på symbolplan i den monolog, som barnet har med sig selv i legen. Terapeuten var den aktivt modtagende frem for den passivt accepterende, som Lowenfeld betonedede.

Gösta Harding, der i samme periode var overlæge ved Ericastiftelsen, tilføjede sandkassematerialets muligheder i psykodiagnostik en særlig værdi. Han var optaget af, hvordan man ud fra barnets leg og anvendelse af legetøj i sin skaben kunne udlede slutninger om dets udvikling, personlighedstype og/eller eventuelle følelsesmæssige konflikter, neuroser eller psykoser (Danielson). Harding interesserede sig for ligheder mellem associationer og drømme og barnets opbygning af sin verden i sandkassen. Han anså det for meget usikkert at drage slutninger på baggrund af en enkelt observation. Han udviklede i stedet en kontinuitetsanalyse, hvor flere opstillinger, over tre sessioner, blev iagttaget og analyseret, først hver for sig og dernæst, i sammenhæng. Under ledelse af Harding udarbejdede Allis Danielson sammen med en gruppe af klinisk personale ved Ericastiftelsen i 1947 en observationsmetode, som fik navnet »Ericametoden«. Med Ericametoden blev det muligt at foretage en struktureret legediagnostik med udgangspunkt i sandkasseobservationer. I analysen indgik såvel formelle som indholdsmæssige aspekter.

Legeterapiens betydning

Som beskrevet har legen, i psykoterapi med børn, lige siden begyndelsen af 1900-tallet været en udbredt, anvendt metode til afhjælpning af børns vanskeligheder. Børneterapeuter har lært at anvende legen i relationen som den vigtigste form for kommunikation med barnet og middel til vækst gennem bearbejdning af mange typer af følelsesmæssige og adfærdsmæssige problemstillinger. Vores viden om legeterapiens betydning har vi hovedsagelig fra den kliniske litteratur, der omhandler teorier og case beskrivelser. Den leg, der henvises til, er forestillings-, fantasi- og symbollegen. Fra den empiriske litteratur (bl.a. Russ, 2003) kan vi uddrage, at forestillings- og symbollegen faciliterer evnen til at udtrykke og bearbejde følelsesmæssigt materiale, divergent tænkning, fleksibilitet i problemløsning, udvikling af evne til mestring samt empati for andres følelser og situation. Den kliniske litteratur underbygger legeterapiens betydning for reducere frygt og angst. Forskellige studier peger endvidere på legeterapiens positive virkning på tristhed, ekstrem angst og frygt. I legen indgår både kognitive, affektive og interpersonelle processer. Legen spiller således en væsentlig rolle i såvel udvikling af den kognitive struktur som i mestring af følelser. Legen har også stor betydning i udviklingen af kreativiteten, fordi så mange af de kognitive og affektive processer, som er involveret i kreativitet, findes i legen. Forskningen dokumenterer også, at (psykodynamisk) børneterapi virker, selv for svært skadede børn. Endvidere, at behandlingstidens længde samt hyppigheden af sessioner har betydning for resultatet og naturligvis også bør re-

lateres til problemstillingernes omfang og varighed. Forskningsresultater peger endvidere på, at inddragelse af forældre har betydning for resultatet (Böethius & Berggren, 1998).

Inddrager vi endvidere den nyere udvikling indenfor »Developmental Psychopathology« teorien og forskningen (Sørensen, 2006) samt dennes fokus på hjernens udvikling og sammenhæng med kvaliteten af den tidlige relation til primærpersoner de første år af barnets liv, åbner dette også for nogle særdeles spændende perspektiver i anvendelsen af leg i psykoterapi med børn. Jeg tænker her især på den tidlige sansemotoriske leg og tilsvarende tidlige relation og kontakt, barnet ofte søger tilbage til som en naturlig del af dets reparations- og bearbejdningsproces i terapien. Det er her, det »ægte« selv ofte begynder at vinde frem i symbollegen og i relationen til terapeuten i form af non-verbal, kropslig, rumlig og sanse-motorisk udfoldelse og efterhånden erstatter det større barns »falske og tilpassede selv«. Hjerneforskningen understøtter i dag John Bowlbys teori om det tidlige mor – barn forholds betydning for den senere udvikling. Det bliver interessant at se, om vi om nogle år kan dokumentere, at psykoterapi med børn – med legen som det vigtigste omdrejningspunkt i overføringen og relationen – som medvirker til såvel en kognitiv som en følelsesmæssig udvikling, også vil kunne spores i hjernens udvikling. Allan Schore gør således opmærksom på, at tavs læring primært er knyttet til processer i højre hjernehalvdel og at psykoterapi udvikler tavs relationel viden. Han henviser i denne sammenhæng til John Bowlbys beskrivelse af den terapeutiske proces som en »fælles udforskning«. Schore

siger herom: »En tilknytningsmodel, der bygger på både biologi og psykoanalyse, kan dermed forklare, hvordan en vellykket terapeutisk relation kan fungere som en interaktiv affektregulerende kontekst, der optimerer væksten af to »psyker i støbeskeen«; det vil sige, som øger kompleksiteten i både patientens og terapeutens ubevidste højre hjernehalvdel, som er i konstant udvikling« (Schore i Sørensen (ed.) s. 284). Den oplevelses- og erfaringsudveksling, der finder sted mellem barn og terapeut, gennem legen som den vigtigste relationskontekst, må forventes at være særligt befordrende for en sådan udvikling.

Indenfor den nyere tids psykologiske teori- og praksisudvikling, har tilknytningsteoriens bidrag til en større sammenhæng mellem udviklingspsykologien og den kliniske psykologi, også sat nye perspektiver på relationen og »forandringsøjeblikke« i psykoterapi. Daniel Stern (2004), der er en af repræsentanterne for den nye teoriudvikling, arbejder med begrebet »nu-øjeblikke«, som karakteriserer den tidsenhed, hvor der foregår noget vigtigt og indflydelsesrigt i.f.t. fremtiden. Han inddrager endvidere begrebet »tavs viden« – en viden, der fungerer udenfor opmærksomheden og som omhandler, hvad man skal føle, tænke og gøre i en specifik relationskontekst. I forælder – barn – relationen gribes »nu-øjeblikke« ikke altid som »mødeøjeblikke«. Som regel opstår der nye mødeøjeblikke med mulighed for reparation heraf. »Et nu-øjeblik, der gribes terapeutisk og erkendes af begge parter, er et mødeøjeblik... Hver part har aktivt bidraget med noget unikt og autentisk af sig selv som person... De handlinger, der udgør »mødeøjeblikket«, kan heller ikke være rutineprægede,

sædvanlige eller tekniske; de skal være nye og udformet til at møde øjeblikkets unikke karakter... Mødeøjeblikket er den afgørende begivenhed i denne proces, fordi det betegner det punkt, hvor den intersubjektive kontekst ændres og dermed ændrer den tavse relationelle viden om patient – terapeut – relationen« (Stern et al. i Sørensen, s. 244-245).

En anden interessant udvikling foregår på det metodemæssige område, idet man i U.S.A. er begyndt at erstatte en del af skolernes traditionelle specialundervisning med legeterapi ud fra den erkendelse, af en betydelig del af børns indlæringsvanskeligheder er begrundet i følelsesmæssige og familiemæssige problemstillinger. Der er ligeledes iværksat undersøgelser og forskning m.h.p. at evaluere værdien heraf målt på børns udvikling af blandt andet deres følelsesmæssige situation samt deres kreativitet, som er en vigtig forudsætning for indlæring.

Som afslutning på artiklen vil jeg præsentere et eksempel på legens betydning i undersøgelses- og behandlingsarbejdet med børn. Jeg har til denne lejlighed valgt en legeobservation, der udviklede sig til et korttidsforløb, idet jeg anser kort – tids – terapiforløb for særdeles relevant for den skolepsykologiske målgruppe.

Terapiforløb med en 4 ½ år gammel pige

Som jeg allerede tidligere har nævnt, har undersøgelse og behandling, i den børnekliniske historie, altid hængt nøje sammen. Det kan være svært og samtidig særdeles u hensigtsmæssigt at udøve behandling uden også at foretage undersøgelse. I denne case vil jeg give et eksempel på det modsatte – hvor svært

det nogle gange kan være at foretage undersøgelse uden også at udøve terapi, selvom vi ved, at der er forskel på den måde, vi involverer os på i relationen til barnet. Således vil en undersøgelse indbefatte en mindre aktiv involvering og anvendelse af overføring/modoverføring samt af legeterapeutiske metoder i modsætning til behandling, der forudsætter en mere aktiv involvering, hvor påvirkning, m.h.p. forandring, er formålet. I den valgte case arbejder barnet, som ville hun sikre sig det fulde udbytte af mødet med undersøgeren og terapeuten.

Baggrund for henvendelsen. Julie pådrog sig 2 år gl. et alvorligt fysisk hjertetraume i forbindelse med familiens to år lange ophold i udlandet. Julie havde indtil da været en sund og rask pige med normal trivsel. Diagnosen var en meget kraftig endokardit (betændelse i hjerte og lungeklap). Massiv antibiotisk behandling var uden effekt, hvorfor det var nødvendigt at operere Julie to gange i løbet af en to måneder lang indlæggelse. Julie fik ved disse operationer bl.a. indopereret en donor lungeklap, som forventedes at skulle udskiftes efter ca. 8-10 år. Som andre hjertebørn havde Julie en øget infektionsrisiko og måtte det første år efter operationen isoleres og beskyttes derhjemme og var således frataget muligheden for almindelig alderssvarende omgang med andre børn. I efteråret 2001 kunne Julie begynde i børnehave på halv tid, men havde da stort behov for tryghed og beskyttelse. Julie havde, som en konsekvens af hendes alvorlige angreb af sygdom og lange isolerede liv, udviklet regressive symptomer i form af encoprese, sengevædning, sutten på tommelfinger og

tendens til at trække sig i konfliktsituationer. Hun havde endvidere problemer med lav selvfølelse og afhængighed og fysiske symptomer i form af feber og træthed. I foråret 2002, da Julie var 4½ år gammel, kom hun til undersøgelse i min klinik, hvor det blev aftalt med forældrene at foretage en legeobservation over tre gange.

Julies case er et typisk eksempel på, hvordan børn er i stand til at vise vejen og indgå i en helbredelsesproces, hvis de rette betingelser herfor er til stede. Jeg vil nedenfor præsentere essensen af de tre sessioner og vise, hvordan legeobservationen udvikler sig til »en kort tids legeterapi« med brug af den »non – direkte metode«.

I den første session bringer Julie sin bamse. Jeg har netop introduceret legerummet og fortalt, hvorfor børn kommer her. Julie sidder allerede ved sandkassen med hænderne i det tørre sand, mens hun siger: *Min mor og far skælder os ud, når vi gør noget forkert*«. Julie fortsætter med at præsentere sig selv og sin familie. Hun fortæller, at hun er fire år og lillesøster til sin storebror og storesøster til sin lillebror. Jeg siger: »Så du er fire år og du er også storesøster«! Julie bliver tavs for en længere stund, kigger sig i spejlet, mens hun graver langsommere med sine hænder i sandet. Hun finder en lille dukke, som hun identificerer som en dreng og siger: »Jeg vil bygge et bjerg til ham. Han klatrer op af bjerget, fordi han vil op og hoppe på toppen af bjerget«. Jeg siger: »Så han vil gerne kunne kravle op på bjergets top og hoppe«! Julie fortsætter en leg med flere dukker og siger: »Han kan klare dem, selvom de alle sammen er på den samme side mod ham«. Senere i samme leg:

»Han skyder ham lige i hjertet – de vidste ikke, hvordan de skulle redde ham!« Sidst i sessionen er Julie i gang med en leg med sværd og revolvere: Hun ender med at samle sværdet op, der ligger på gulvet, idet hun erklærer: *Når det ligger på gulvet, betyder det, at det er ødelagt!*« Af andre gennemgående temaer i første sessionen er: *»det syge hjerte, som kommer sig, men hvor feberen hele tiden vender tilbage*«. Et andet tema er *»babyen, som lever i fangenskab, og som behøver at blive sat fri for at kunne blive levende igen*«. Et tredje tema omhandler: *»nødvendigheden af at kunne flyve for at kunne være sammen med andre børn og venner*«. Da jeg gør opmærksom på, at der er fem minutter tilbage af sessionen, siger Julie: *»Så må jeg skynde mig!*« Jeg siger: *»Måske du har noget, du skal nå, inden du slutter i dag!*« Julie: *»Nu skal du se, hvor meget sand, jeg kan gemme i sandkassen!*« Dernæst tager hun sværdet, kigger i spejlet og siger: *»jeg kan klare alt på én gang – hele jorden – hele verden. Så vidste de ikke, hvad der skete... Min mor vidste det ikke – men du vidste det – fordi du havde hørt det – min mor havde ikke!*« Julie fortsætter: *»Jeg var lige gået forbi dit hus – nede på gaden – men jeg vidste jo ikke, hvem, der boede heroppe. Jeg kunne ikke se det dernede fra!*«. Jeg gentager: *»Du kunne ikke se det dernede fra, men pludselig kunne du se det – heroppe fra!*« Senere fortæller Julie, at hendes bamse ikke gør, hvad hun be'r den om og fortsætter: *»Når den er hjemme, gør den, hvad den bliver bedt om – men ikke nu, når den ikke er hjemme!*« Julie undersøger sin bamse med lægetasken og siger: *»Måske er den lidt træt!*« Jeg siger undrende: *»Hvad mon det er, der gør den træt!*« Julie svarer: *»Fordi den skulle følges*

med mig i hånden hele vejen her hen til dig!«

I den anden session medbringer Julie sin dukke »Lille Karen«. *Hun arbejder denne gang med »modsætninger, som kæmper med hinanden*«. Hun arbejder med *»de gode og onde kræfter*«. Hun er travlt optaget af at bygge bjerge i sandkassen. Bjergene falder sammen og nye bygges op. Hun fylder sandmøllen op og lader den tømmes igen. Julie leger med dukkehuset og med det gode og det onde og to typer af mødre. Den onde er repræsenteret ved heksedukken. Hun kører med toget rundt på gulvet, rejser sig herefter og tager sværd og revolvere, idet hun siger: *»Jeg kan ødelægge hele huset. Det er en høj skyskraber*«. Jeg siger: *« Så du har mange kræfter!*« Julie svarer: *»Ja, jeg har. Jeg er stærk og sværdet er farligt!*« Hun hopper rundt og skyder med revolveren, mens hun gentager: *»Jeg er meget stærk og sværdet er farligt. Nu skyder jeg med levende kræfter, tidligere skød jeg med døde kræfter. Jeg klarer en, som skyder med ildkugler. Han har fem – og jeg har hundreder af dem. Jeg har rigtig mange vandbomber. Faktisk har jeg så mange, at jeg vil kunne skyde for evigt!*« Julie efterlader sværdet på gulvet, går hen til bordet og tager en lille dukke med sig fra reolen og siger: *»Jeg kan klare alle!*«, hvorefter hun lader dukken sparke heksen. Julie sidder en stund og føler eftertænksomt sandet med sine hænder. Hun tager lægetasken og undersøger sin dukke, »Lille Karen«, mens hun siger: *»Hendes mor er læge. Det gør ikke ondt, fordi hendes mor er der. Hendes hjerte er rask, men hun kan nogle gange stadig have lidt feber!*« Senere kæmper Julie igen foran spejlet og undertegnede med sværd og

revolvere. Hun vender sig mod mig, idet hun siger: »Nu kommer der et hop!« Hun fortsætter: »der er et godt og et dårligt sværd. Det her sværd laver liv, og det her sværd tager liv.« Julie leger for en stund stille og tankefuldt. Derefter går hun hen til white board'en, hvor undertegnede sidder, og laver med de røde magneter et ansigt med øjne, næse og mund, og gør opmærksom på, at munden smiler. Hun fortsætter med at sige et rim for små børn: »Øjesten, næsetip, mundelip, hageflip og dikke – dikke – dik...«

I den tredje session medbringer Julie ingen ting hjemme fra. Hun taler om problemer med at klare og løse konflikter med hendes bror og andre børn, især drengene. Blandt andet tager hun kobra slangen og siger med en lidt trist stemmeføring. »Den bliver ked af det, når nogen driller den – så går den for sig selv og er alene«. Hun skifter mellem at arbejde med sin styrke og vrede og at hoppe glad rundt i legerummet fuld af energi. På et tidspunkt tager hun lægetasken, og siger: »Jeg slutter altid med at lege med lægetasken her!« Julie har i alle tre sessioner gentaget legen med lægetasken og kampsituationer med sværd og revolvere. Da jeg netop har gjort hende opmærksom på, at der er fem minutter igen, begynder hun at fortælle om en farlig kat, der kom til at skade sig selv. Hun kigger over på undertegnede og begynder at sige som en and eller en høne, mens hun basker vildt med armene. Jeg siger: »Måske det er en høne?« Julie: »Nej, det er en and!« Hun kigger lidt afventende på mig og begynder samtidig at hoppe og »rappe« på samme tid. Hun ser sig i spejlet og siger: »Det jeg gør nu, er faktisk lidt svært!« Jeg siger: »Jeg kan se, at du ar-

bejder hårdt og bruger dine ben og din krop.« Efter en stund går hun over til reolen og hoster en enkelt gang, hvorefter hun holder et opmærksomt øje på min reaktion. Hun går nu hen til dukkehuset. Idet hun passerer mig, siger hun: »Det er, hvad der sker!«. Jeg bekræfter: »Det er, hvad der sker nogen gange, når man hopper.« Hun begynder nu at fremsige rim og fortsætter med at synge julesange, selvom det er midt i april. Mens hun fortsætter med at synge, går hun hen til reolen og tager de to små træjoller og forsøger at binde snorene på dem sammen, hvilket tydeligvis er svært. Det lykkes for hende efter nogle minutters koncentreret arbejde. Hun siger: »Jeg ku' godt!«, tydeligvis tilfreds med sit værk. Den sidste session ender kort efter, at hun har bekræftet mine ord: »Er du færdig og klar til at gå nu?« Julie rejser sig op, kigger på mig og siger: »Ja!« Hun viser mig den halskæde, hun har på og gør opmærksom på, at den har hendes mor givet hende.

Legeterapiforløbet blev afsluttet med en rådgivende samtale med forældrene om Julies behov for støtte til udvikling af kompetence, mestring og selvstændighed gennem udfordring og tillid fra omgivelserne. Omdrejningspunktet i samtalen var vigtigheden af at løsne båndet og begynde at give mere slip og plads til udfordring og frustration. Julie skulle, til trods for alvorlig og livstruende sygdom, ikke længere »pakkes ind i vat«. Julie viste selv i legeterapien, at hun atter »er fyldt med levende kræfter« og nu »kan klare (hele verden) et mere normalt liv«.

Et år efter modtog jeg et brev fra Julies forældre med et billede af Julie, sid-

dende med et smil med sin dukke, »Lille Karen«, i sine arme. Forældrene skrev, at Julie trives og ikke længere har problemer med sin renlighed, hverken om natten eller om dagen. Hun er begyndt at indgå i samvær på lige fod med andre jævnaldrende og at klare de konflikter, der opstår. Som en tilføjelse oplyste forældrene, at Julie »indimellem stadig, med et lille smil på læben, kan tale om sandkassen og legerummet hos dig«.

Med nogle poetiske citater fra Winnicott (2003) vil jeg afslutte artiklen om legen som det vigtigste omdrejningspunkt i den kliniske børneundersøgelse og i psykoterapi med børn:

»Psykoterapi finder sted i det overlappende felt mellem patientens og terapeutens legeområder. Prototypen på leg er det lille barns frydefuldt gentagne tema om at gemme sig og blive fundet, »bortetit-tit-leg«. Den forudsætter en empatisk responderende omsorgsperson, en »tilstrækkelig god« mor, der med sin holdning imødekommer barnets behov, ser det, spejler det, finder det; det er en fryd at være skjult, men en katastrofe ikke at blive fundet« (s. 13-14).

Julie havde »været fundet« af sine forældre i deres tidlige omsorg og relevante udviklingsstøtte. Julie havde p.g.a. sine fysiske traumer behov for at blive »genfundet« – at genfinde sit »ægte« selv. Gennem sin evne til symbolleg i den terapeutiske overføringsproces, fik hun bearbejdet sit krise- og sorgforløb samtidig med, at sider af hende og hendes aktuelle behov for selvstændighed, udvikling og mestring »blev set«, »spejlet« og »givet tilbage til hende«. Et af de afgørende »nu- og forandringsøjeblikke«, i Julies korte legeterapiforløb, var det »mødeøjeblik«, hvor hun overraskede

sig selv og henledte min opmærksomhed herpå: »Ingen vidste det! – min mor vidste det ikke! – men du vidste det – for du havde hørt det!«

Referencer

- Bellak, L., & Abrams, D. M. (1997): *The T.A.T., the C.A.T., and the S.A.T. In Clinical Use*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blomberg B. & Dahlgren, A. (1992): *Utbildningen till barnpsykoterapeut vid Erica-stiftelsen 1948-1955*. Rapport nr. 3, Stockholm: Ericastiftelsen.
- Boëthius, S.B. & Berggren, G. (1998): *Forskning om barn- och ungdomspsykoterapi: En Kundskabsöversigt*. Stockholm: Ericastiftelsen.
- Danielsen, A. (1986): *Att bygga sin värld. Handbok i Ericametoden*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Freud, A. (1948): *Psykoanalytisk behandling af børn*. København: Munksgaard.
- Ginott, H.G. (1961): *Group psychotherapy with children*. New York: McGraw-Hill.
- Jørgensen, P. S. & Almstrup, O. (2002): *Børn og Terapi. Universitetets Børnepsykologiske Klinik 40 år*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Klein, M. (1973): *Psykoanalyse af børn*. København: Rhodos.
- Russ, S. W. (2003): *Play in Child development and Psychotherapy. Toward Empirically Supported Practice*. New Jersey: Mahwah.
- Ryman, M. (2000): *Ericametoden*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Schore, A.N. i Sørensen, J. H. (ed.) (2006): *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staabs, G. von. (1951): *Der Sceno-Test*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Stern, D. N. (2004): *Det nuværende øjeblik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Stern, D. N. i Sørensen, H. J. (ed.) (2006): *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Urwin, C. & Williams J.H. (1998): *Selected Papers of Margaret Lowenfeld*. London: Free Association Books.
- Winnicott, D.W. (2003): *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ågesen, N. et al. (1984); Rotters Sætningsfuldendelsestest. *Nordisk Psykologi* (36) 3, 188-200.

Hjernens udvikling, familiær traumatisering og seksuelle overgreb



At brobygge hjernens affektive strukturer med personlighedsudvikling er relativt nyt. I denne artikel går et skridt videre, ved at undersøge om denne integration kan nuancere forståelsen af, hvordan børn påvirkes psykisk af seksuelle overgreb, og hvordan barnets tilknytning til sine nære omsorgspersoner, har stor betydning for denne påvirkning. I artiklen beskrives en hierarkisk model af hjernen, for herigennem at nuancere forskellige former for personlighedsforstyrrelser, der kan være et resultat af seksuelle overgreb fra forskellige krænkertyper. En mere nuanceret vurdering af barnets personlighedsstruktur, selvbeskyttelsesstrategier og grad af traumatisering, sammenholdt med en vurdering af ressourcer i familiesystemet, vil kunne pege på en langt større nuancering af hensigtsmæssige behandlingstiltag.

Af Susan Hart

Incest og seksuelle overgreb mod dyrer er i pattedyrsverdenen et stort set ukendt fænomen. Det er formentlig dybt nedlagt i vores biologi, at beskytte dyreunger mod voksensexualitet. De biologiske faktorer skaber dispositioner, der former indholdet i vores adfærd og meningsbærende symboler. Således bliver disse dybe biologiske dispositioner en del af vores kultur, og det incestuøse forbud spiller en vigtig rolle i de fleste samfunds myter og religioner. Når grænsen overskrides, og vi konfronteres med børn, der har været udsat for seksuelle overgreb, påvirker det os på et dybt følelsesmæssigt plan.

Nervesystemet er overordentlig komplekst og forskellige former for stressoplevelser og traumatisering vil have en forskelligartet indflydelse på nervesystemets udvikling. I forbindelse med børn der har været udsat for seksuelle overgreb, vil det således være nødvendigt at vurdere barnets personlighed, graden

af traumatisering og foretage en nøjere analyse af barnets tilknytningsmønster i forhold til sin familie, omsorgspersonernes personligheds-mæssige forudsætninger og krænkernes følelsesmæssige betydning for barnet, for at kunne tilrettelægge et behandlingsforløb, som kan møde barnet på et niveau, hvor der er udviklingsmuligheder.

I denne artikel vil jeg tage udgangspunkt i seksuelle overgreb mod børn fortaget af personer, barnet kender godt, og som befinder sig i en magtfuld position overfor barnet, og som barnet har en grad af tillidsforhold til eller er afhængig af. Børn, der har været udsat for seksuelt misbrug, vil altid være påvirket personligheds-mæssigt, men de har derudover et forskelligt nervesystem, deres personlighedsudvikling er forskellig, og både typen af overgreb barnet har været udsat for, og på hvilket tidspunkt i barnets liv overgrebene foregår, og barnets relation til omsorgspersonerne i øvrigt,

har stor betydning for personlighed og graden af traumatisering.

Selvom stort set alle er enige om, at børn der udsættes for seksuelle overgreb bliver traumatiseret, findes der endnu ikke en klar definition af begrebet traumatisering, ligesom der synes at mangle en nuancering af forskelligheden eller graden af traumatisering (Hart, 2006b). Nogle forskere har i deres forklaringsmodel af psykiske lidelser beskrevet det tidlige mor/barn samspils betydning, som en forklaring på personlighedsforstyrrelser, mens andre har gjort opmærksom på den hyppige forekomst af seksuelle og voldelige traumer, hvilket henholdsvis opdeles i mor-barnsamspilsmodellen og traumemodellen (Gammelgaard, 2004). Alle forskere, der har beskæftiget sig med traumatisering, synes dog at være enige om, at en almindelig form for traumatisering af personligheden, består i en fortløbende relation, der kan virke traumatiserende på grund af katastrofal mangel på almindelig omsorg, som enten kan være højstressfyldt i tilfælde af overgreb og ambivalens eller medføre manglende udvikling på grund af lav arousal i tilfælde af deprivation. Mennesket kan ikke udvikle sig uden tilknytning, og omsorgsvigt rammer dobbelt, når de begås af de primære omsorgspersoner (Sørensen, 2005). Den traumatiske relation bliver efterhånden integreret i det psykiske system, og for voksne er infantile traumer, ligesom alle andre hændelser, blevet en del af en kompliceret psykisk struktur. Den vanskelige opgave er at forklare, hvordan bestemte ydre forhold bliver til indre psykiske processer.

Det er kompliceret at forstå, hvordan seksuelle overgreb har indflydelse på nervesystemets udvikling. For at

nuancere betydningen af traumatiske oplevelser, både enkeltstående og fortløbende, vil jeg beskrive et »landkort« af nervesystemet set i forhold til nervesystemets evolutionsmæssige udvikling, og give en beskrivelse af nervesystemets progressive udvikling fra fødslen og frem, I det følgende skal især fremhæves den tidlige barndoms betydning for personlighedsudvikling, og hvordan uhensigtsmæssige tilknytningsmønstre og overgreb har betydning for personlighedsudviklingen.

Den epigenetiske forståelse og interaktive dans

Det har længe været kendt, at barnets udvikling foregår gennem et dynamisk samspil mellem genetiske anlæg og miljø, der helt tilbage for undfangelsen gensidigt former hinanden, hvilket John Bowlby kaldte den epigenetiske forståelse. Nervesystemets struktur bestemmer de interaktioner, det kan have med omgivelserne, og det svar, det får tilbage er med til at ændre strukturen. I nervesystemet findes der således ikke et indenfor eller udenfor, men nervesystemet præges gennem den stimulering det får (Hart, 2006a).

Forskningen viser, at temperament er medfødt, men det er epigenetiske faktorer, der bestemmer, hvilket personlighedstræk der udvikles. Hvis rotteunger fx adskilles fra moderen i de første uger efter fødslen, udtrykkes en permanent forøgelse i det gen, som kontrollerer hormonet for tilknytningsstress, og det vil udvikle en livslang følsomhed overfor stress. Rotteunger, som slikkes og plejes som spæde af deres omsorgsgiver, udvikler en livslang beskyttelse mod stress (Hofer 1975, Plotsky & Meaney 1993). Selvfølgelig er menneskehjerner

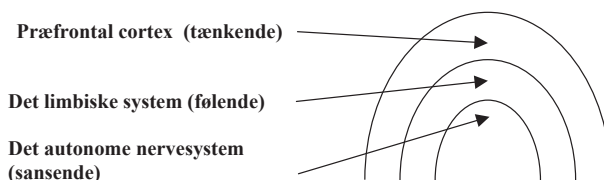
forskellige fra andre pattedyrshjerner, men der hersker bred enighed om, at der på de grundlæggende niveauer i nervesystemet er mange ligheder.

Igennem millioner af år har vores hjerne udviklet sig nedefra og op, således at højere centre har udviklet sig som overbygninger af lavere og ældre dele. Herved spiller følelseslivet og sansninger en væsentlig rolle i alle oplevelser, overvejelser og handlinger. Når barnet er sammen med voksne reagerer nervesystemet på det, der foregår, uanset om det vækker begejstring eller frustration. Nervesystemet reagerer på det, der sker her og nu og på baggrund af tidligere livserfaringer. Barnets relation til betydningsfulde voksne sætter sine spor og bliver integreret i de neurale kredsløb. De erfaringer barnet har haft i sin relationer til omsorgspersonen tidligere

i dets liv, udspilles i kommunikationen med andre, i nysgerrigheden overfor omverden og i opmærksomhedsfunktionerne (Hart, 2006a).

Hjernens hierarkisk opbyggede strukturer

For at forstå nervesystemet, og hvordan traumatisering virker ind på nervesystemet, kan det være givtigt, at forstå, hvordan hjernen har udviklet sig igennem evolutionen. Som inspiration til denne forståelse udviklede Paul MacLean fra 1949-1990 teorien om den tredelte hjerne, hvor han opdelte hjernestrukturer i tre lag, som han forestillede sig var kvantespring i den menneskelige hjernens evolutionære udvikling. MacLeans forståelse af hjernen, som et hierarkisk system, kan noget fortegnat opdeles således:



Hjernens hierarkiske strukturer betyder, at højere funktioner kun kan arbejde på basis af lavere funktioner, mens lavere funktioner kan arbejde uafhængigt af højere funktioner. Tidlige modnede strukturer bliver progressivt erstattet af senere udviklede strukturer og igennem diskrete udviklingsfaser repræsenterer og udvider hvert højere niveau sig på et mere komplekst organiseringsniveau. De funktioner, som var overordnet på de foregående niveauer underlægges efterhånden de højere og

senere udviklede niveauer og reguleres af dem (Schore 2003a, 2003b, Hart 2006a). For et barn med følelsesmæssige vanskeligheder betyder det fx, at tankeprocesser altid vil være influeret af barnets følelsesmæssige vanskeligheder, og man vil ikke kunne flytte på disse vanskeligheder på baggrund af tankeprocesser alene. Barnet har således behov for støtte på et følelsesmæssigt niveau, for at kunne ændre sine tankeprocesser (Hart 2006b).

MacLean (1970, 1990) delte de tre hjernestrukturer op i forskellige mentaliseringsformer og kaldte det mest primitive lag for *protomentalisering*, det midterste lag for *emotionel metalisering* og det tredje lag for *rational mentalisering*.

Det lag protomentaliseringen foregår i, kaldte MacLean for reptilhjernen. Denne hjernedel arbejder instinktivt og består af hjernestammen, bl.a. det autonome nervesystem. Den har nedlagt nogle instinktive funktioner og meget primitive emotioner, som fx angstreaktioner, aggressioner og seksualitet. Uden hjernestammen og de strukturer, der ligger tæt omkring hjernestammen og det autonome nervesystem vil følelser ikke kunne sanses, idet følelser og vurderinger er forankret i kropslige sansninger. Disse dybtliggende strukturer er det fysiologiske grundlag for overhovedet at sansе noget som helst og er følelseslivets rødder. Strukturer på dette niveau er vigtige for barnets spontane engagement i verden, og det er helt nede på dette niveau, at de basale kredsløb for opmærksomhedsstyring og nærvær befinder sig (Damasio 2004, Lewis m.fl. 2001).

Det næste lag, som står for emotionel mentalisering, kaldte MacLean for den ældre pattedyrs hjerne eller det limbiske system, og ligesom det autonome nervesystem mangler det limbiske system de neurale kredsløb, der gør det muligt at kommunikere verbalt. Udviklingen af den ældre pattedyrhjerne tilføjede hukommelsesfunktioner og mere sofistikerede følelser som glæde, sorg osv. til de basale krybdyragtige emotioner. Det limbiske system muliggjorde udviklingen og forfinelsen af sociale samspil og dermed også sociale emotioner som

fx legelyst, henrykkelse eller tristhed og tilføjede egentlige følelser til hjernens repertoire. Det limbiske system er et grænseområde mellem primitive overlevelsesimpulser, som foregår i den autonome/sansende hjerne og de gennemarbejdede analyser af sansefølelser, som foregår i den tænkende hjerne. Det limbiske system viderebearbejder og nuancerer affekter og forbinder perceptuelle og kognitive processer (Lewis m.fl. 2001).

Det tredje lag, som står for den rationelle mentalisering, kaldte MacLean for den nye pattedyrs hjerne. Området består hovedsagelig af den nyere hjernebark, der viderebearbejder kognitive rationaler og gør os bl.a. i stand til at foretage langtidspanlægning. Den nye pattedyrs hjerne forbindes ofte med den tænkende hjerne. Denne hjernedel indeholder de centre, der sammenholder og skaber mening i perceptionerne og giver mulighed for et komplekst og nuanceret følelsesliv. Den udvider bl.a. en følelse med det, der tænkes om den. Frontallapperne foretager den ultimative affektregulering og er central for dannelsen af objektkonstans, det vil sige evnen til at fastholde indre forestillingsbilleder.

Chugani m.fl. (1986, 1987) har gennem PET-scanninger af spædbørn målt hjernens glukoseomsætning i forskellige strukturer og fandt, at de strukturer der er aktive ved fødslen, har det til fælles, at det er relativt gamle strukturer i evolutionsmæssig sammenhæng. Især hjernestammen regulerer bl.a. arousal- og søvntilstande og hjernens neurokemi. Det er et energifremkaldende system, som på et grundlæggende niveau regulerer opmærksomhed og affekt (Schore 1994). På dette

niveau ses reflekser, fx moro, sutte-, griberefleks osv. Når barnet bliver 2-3 måneder gammelt reorganiseres de primitive reflekser og de visuospatiale og visuomotoriske funktioner integreres og modnes. Det sidste område der modnes er frontallapperne, en udvikling der påbegyndes i 6-12 måneders alderen. Chugani-gruppens undersøgelser kan med baggrund i MacLeans teori om den tredelte hjerne beskrives således: Fra fødslen indtil 2-månedersalderen er det hovedsagelig strukturer i og omkring hjernestammen, altså området for protomentalisering, der er aktive. I 2-6-månedersalderen bliver næste struktur i den tredelte hjerne aktiv, og området for emotionel mentalisering udvikles. Udviklingen af det øverste niveau, som er området for rationel mentalisering, begynder i 8-månedersalderen og fortsætter til langt op i ungdomsårene.

Jeg vil nu gennemgå de tre skitserede niveauer mere uddybende, for at give en forståelse for relationel traumatisering på de forskellige niveauer.

Niveauet for protomentalisering – den autonome og sansende hjerne

Det autonome nervesystem består af to systemer, det sympatiske og det parasympatiske nervesystem. Området reguleres pr. refleks, og det sympatiske og parasympatiske nervesystem har modsatte funktioner. Det sympatiske nervesystem aktiverer det motoriske nervesystem i situationer, der kræver fysisk udfoldelse, fx kampe og jagt og kamp/flugt reaktioner som respons på trusler. Det parasympatiske nervesystem er beroligelsessystemet, som normalt iværksætter hvile, fordøjelsesprocesser

og organreparation. Når nervesystemet registrerer faresituationer, vil det enten reagere med en kamp/flugt reaktion gennem det sympatiske nervesystem eller respondere med en motorisk blokering eller fastfrysning gennem det parasympatiske nervesystem. Porges (1998) gør opmærksom på, at det autonome nervesystem, ligesom det øvrige centralnervesystem, igennem evolutionen har udviklet sig hierarkisk, og at de tidlige modnede strukturer progressivt bliver erstattet af senere udviklede strukturer, som hæmmer de tidligt udviklede.

Porges gengiver i sin teori, at da nervesystemet kun var svagt udviklet og organismen var afhængig af solens varme for at kunne bevæge sig og endnu ikke havde udviklet lemmer, var den største overlevelsesfordel ved trusler, at indgå i en fastfrysningstilstand. Porges beskriver, at det første udviklede selvbeskyttelsessystem var et primitivt parasympatisk system, som forårsager fastfrysning eller dissociation i trusselssituationer. Da nervesystemet og organismen udviklede sig, og organismen ikke længere var afhængig af solens varme og kunne bevæge sig rundt, udvikledes samtidig et sympatisk aktiveret system, der som selvbeskyttelse kan indgå i kamp/flugt adfærd. I det mere udviklede nervesystem, er det primitive reptile vagussytem med til at forårsage alvorlige emotionelle tilstande, som er relateret til en følelse af tomhed og fastfrysning. Det er et primitivt forsvar, som i tilfælde af svært omsorgssvigt aldrig tillader mere komplekse selvbeskyttelsesstrategier at organisere sig. Fastfrysning og kamp/flugt er basale overlevelsesstrategier, de er færdigmodnede ved fødslen og er ikke kontaktafhængige for at udvikle sig (Hart 2006a, 2006b).

Det senere udviklede mere modne parasympatiske system er et sent udviklet pattedyrssystem, som tillader barnet at kommunikere gennem ansigtsudtryk, vokalisering, gestik og sociale interaktioner. Dette system tillader en balancering af et fint justeret engagement og disengagement. Det hæmmer både den sympatiske og den primitive parasympatiske aktivitet, og støtter rolig og glædesfyldt interaktion. Et barn som mangler oplevelsen af en forudsigelig, stabil omsorgsperson, får ikke stimuleret det mere modne vagussystem. En manglende udvikling forårsager, at barnets nervesystem hurtigt regredierer ned til de basale overlevelsesstrategier. Denne stressfølsomhed placerer nervesystemet i en skrøbelig tilstand. I den sunde relation vil barnet opleve forbigående adfærdsmæssige tilstande som fx gråd, og det vil for en stund miste engagementet. Barnet vil gennem omsorgspersonens beroligelse efterhånden kunne berolige sig selv og på denne måde finde balance. Et barn med et veludviklet autonomt nervesystem, vil bedre kunne reagere hensigtsmæssigt på omgivelserne. Det modne parasympatiske system er svagt udviklet i barnets første 2-3 levemåned, men forøges kraftigt netop i den periode, hvor omsorgspersonen indgår i en mere psykobiologisk reguleret kontakt, hvor glæde og latter først opstår (Hart 2006b).

Det har længe været et mysterium, hvordan den psykobiologiske synkronisering mellem omsorgspersoner og barn finder sted neurologisk. Bl.a. var Meltzoff & Moore (1977, 1999) tidligt opmærksomme på, hvordan barnet kort tid efter fødslen imiterede omsorgspersonernes gestik og mimik. I midten af 1990'erne var der en gruppe italienske

forskere, der så småt begyndte at påvise, hvordan imitation af andre individer foregår neuralt. Fx fandt Rizzolatti & Abib (1998) gennem deres forskning med chimpanser ud af, at der langs med nervesystemets motoriske neuroner findes såkaldte spejlneuroner, der affyrer samtidig med de motoriske neuroner. De fandt, at de samme præmotoriske neuroner bliver aktiveret, når aben sad stille og observerede, som når aben selv udførte handlingen. Spejlnuroner er udelukkende fundet hos primater og mennesker, og er siden hen også fundet dybt nede i parietallapperne, som er et område, der bl.a. forbinder kropsansninger med følelser. Spejlnuroner gør det muligt, at repræsentere og forstå andres adfærd og mentale tilstande, at kunne sætte sig i andres sted og forudse andres fremtidige handlinger. Nervesystemet styres affektivt af hvad den anden gør, hvilket har fået bl.a. Stern (1998) til at konkludere, at vi alle er født til at deltage i hinandens nervesystem.

Alle børn har fra fødslen et grundlæggende behov for hjælp til fysiologisk selvregulering og til at etablere regulation i nervesystemet på grundlæggende niveauer, hvilket øger deres resiliens overfor stress. Dette gøres bl.a. gennem almindelig forældreadfærd, hvor omsorgspersonerne synkroniserer sig med barnets nervesystem. I perioden, hvor det autonome nervesystem er under udvikling, modnes strukturer der er vigtige for affektregulering og stresshåndtering. Fx er hypothalamus en væsentlig struktur i forhold til at udløse basale affekter, som fx seksualdrift, raseri og frygt, men også positive affekter som fx glæde og lykkefølelser (Newberg m.fl. 2002). Hypothalamus regulerer krop-

pens hormonale (endokrine) system, og når den får information om fare, udskiller den stresshormoner, som bl.a. aktiverer det sympatiske nervesystem.

Traumatisering på dette niveau udvikler sig i fraværet af hensigtsmæssig omsorg, hvilket bl.a. vil sige, at omsorgspersonerne ikke er i stand til at tilbyde barnet tilstrækkelige erfaringer af fysio- og psykobiologisk regulering. Barnet vil efter mange misafstemninger eller overgreb reagere med et forøget alarmberedskab og stressresponssystemet vil blive aktiveret igen og igen. Hverdagsagtige stressorer som under normale omstændigheder ikke giver anledning til respons, kan fremkalde en overdreven reaktivitet og børnene bliver hyperreaktive og oversensitive. Efterhånden kan frygttilstanden udvikle sig til et karaktertræk. Barnet vil hurtigt kunne bevæge sig fra at være lidt uroligt til at føle sig truet eller terroriseret, og indgå i selvbeskyttelsesmekanismer, som kamp/flugt eller fastfrysning (Hart 2006b).

Et barn, der er traumatiseret på dette niveau gennem tilknytningsmønsteret til sine primære omsorgspersoner og som samtidig har været udsat for seksuelle overgreb, vil i langt højere grad være traumatiseret af den samlede mængde overgreb eller deprivation, og barnets responsmønster vil aktiveres, når det udsættes for høj arousal tilstande. Barnets omsorgspersoner vil sjældent være i stand til at yde barnet tilstrækkelig beskyttelse, og barnet vil være ubeskyttet i forhold til seksuelle overgreb. Det seksuelle overgreb, vil således være en del af et massivt omsorgssvigt. Et tegn på en sådan forstyrrelse, kan illustreres gennem nedenstående case:

Anne

Anne er en pige på 8 år, der bor sammen med sin mor, stedfar og to mindre halv søskende. Moderen var bekymret for, om Anne blev udsat for seksuelle overgreb fra stedfaderens side, da han var voldelig overfor moderen. Hun havde hørt Anne græde i forbindelse med mareridt, og når hun stod op, kom stedfaderen ud fra Annes soveværelse og fortalte, at han havde klaret det. Samtidig syntes moderen, at Anne begyndte at lugte af udflåd og havde udflåd i trusserne. Anne har dog aldrig påtalt, at der var sket noget af betydning. Anne blev indlagt til observation, på baggrund af moderens mistanke om seksuelle krænkelse. Dette medførte en observationsrapport, hvor der blev udtrykt stor bekymring i relationen mellem moderen og Anne. Der beskrives en familiesituation, hvor lillesøsteren, som var 8 måneder gammel, begyndte at græde højt, uden moderen reagerede. Lillebroderen på 3 år, ville op på skødet af moderen, men moderen afviste ham, og råbte voldsomt og vredladent, hun tog hårdt fat i hans hånd og bed ham i håndryggen, mens han skreg. Mens moderen skældte ud, blev Anne mimikløs og stirrede ud i luften. Da personalet blandede sig, rettedes moderens vrede mod personalet, imens sad Anne som forstenet. Moderen og lillebroderen forlod afdelingen, mens lillebroderen skreg og sparkede, mens han hang over moderens hofte.

Niveauet for emotionel mentalisering – det limbiske system

Det limbiske system udvikler sig for menneskers vedkommende, ligesom det autonome nervesystem, i det tidlige samspil mellem omsorgsperson og barn. Når barnet udvikler det sociale smil

(ca. i 2 måneders alderen), bliver dets kontakt til omsorgspersonerne langt mere intentionel og psykobiologisk reguleret. Den følelsesmæssige afstemning der sker mellem barnet og dets primære omsorgsperson etablerer barnets tilknytningsmønstre, hvilket spiller en stor rolle for, hvordan nervesystemet senere kommer til at indgå i sociale relationer. De påvirkninger vi udsættes for tidligt i livet, har stor betydning for, hvilke sociale relationer vi senere både tiltrækkes og frastødes af.

I perioden, hvor det limbiske system er under udvikling, er der flere strukturer, som er vigtige i forhold til barnets affektregulering og håndtering af stress. Amygdala er en forholdsvis lille hjernestruktur, som betyder mandel på græsk. Den er en kritisk struktur i det netværk, der regulerer frygt og aggression og måske også belønning. Meget tyder på, at amygdala i barnets første leveår har en global betydning for følelsesmæssig indlæring, og er den struktur, der gør det muligt at fornemme følelsesreaktioner intuitivt. Amygdala har en overvågningsfunktion, og den scanner konstant efter sensoriske stimuli over hele hjernen og gør klar til handling på baggrund af det mindste tegn på potentiel fare. Frygtrespons, som er gjort betingede af fx lyde eller lys, kan være svære at slukke, og selv om de stimuli, som forbindes med faren, ikke længere eksisterer, udløser amygdala alligevel en frygtreaktion, hvis ikke områder i den tænkende hjerne (præfrontal cortex) er i stand til at hæmme udløsningen. Amygdalas hukommelsesfunktion er implicit (ubevidst) og dermed ikke normalt tilgængelig for bevidst bearbejdning (LeDoux 1998, Blair 1999). En anden vigtig struktur er hippocampus, som på

græsk betyder søhest. Hippocampus er tæt koblet med amygdala og spiller en vigtig rolle for indlæring og hukommelse og modnes langsomt. Hippocampus er vital for korttidshukommelsen og forbinder erindringer med tid og sted. Den forbindes især med bevidst hukommelse, og bl.a. input fra amygdala er med til at aktivere genkendelse af følelseladete hukommelsesspor. Den er vigtig for at kunne huske sin livshistorie i tidsmæssig sammenhæng og kredsløbsforbindelserne imellem hippocampus og de lidt senere udviklede områder i præfrontal cortex, gør det muligt at etablere komplekse hukommelsesspor, hvor mange begivenheder forbindes i tid og sted (LeDoux 1998, O'Keefe & Nadel 1978). Hippocampus har en regulerende funktion og hindrer en overaktivering af arousal tilstande, bl.a. fordi den har mange receptorer for stresshormoner, hvilket gør den til en skrøbelig struktur i forbindelse med kronisk stress og traumer. Overdreven og kronisk udsættelse for stresshormoner ændrer strukturer i hippocampus og kan i sidste ende medføre svind. Højaktivering af amygdala og det sympatiske nervesystem kan hæmme hippocampus' funktion, og ved nedsat hippocampusfunktion kan nervesystemet ikke skabe relevant sammenhæng, hvilket stresser det yderligere. Skader i hippocampus medfører hyperfølsomhed overfor ydre stimulation og nervesystemet vil hurtigere kunne indgå i voldsomme følelsesmæssige reaktioner, fx kan en let vagt angst hurtigt overtages af en fornemmelse af kaos og terror. Ligeledes forstyrres hukommelsesfunktionerne og tid- og stedfornemmelsen.

Når amygdala aktiveres, udløses neurotransmitterstoffet noradrenalin. Det

aktiverer stresshormoner i hypothalamus, som sender besked til binyrerne om at producere cortisol. Cortisols rolle i stresssituationen er at hjælpe med at slukke den sympatiske aktivering. Tidlig omsorg synes at have en stærk indflydelse på etablering af cortisolreceptor tætheden i hippocampus, og derved også en modulerende funktion i dette område. En mangelfuld hippocampusfunktion betyder, at cortisolniveauet ikke kan nedreguleres. Hvis ikke hippocampus fungerer optimalt, er der ingen ting til at afbalancere påvirkningen fra amygdala. Et trygt tilknytningsmønster er således en buffer for stressrespons forøgelse i løbet af adskillelsen fra omsorgsperson (Hart 2006b).

Tilknytningsteorier tager deres afsæt i det limbiske område. Den mest kendte af denne type teorier er Mary Ainsworth og Mary Mains opdeling af trygge og utrygge tilknytningsmønstre, som etableres i den livsfase, hvor det limbiske system modnes. Mary Ainsworth påpegede, at det 14-måneders gamle barn allerede har udviklet et klart tilknytningsmønster, som det relaterer sig til omsorgspersonerne med. Ainsworth mente, at mennesker er biologisk disponeret til at indgå i tilknytningsrelationer, og at tilknytningsmønstre er tillærte mønstre, som bl.a. er udviklet for at mindske angst og øge tilpasningen til de primære omsorgspersoner. Den sikkerhed og åbenhed, som barnet er i stand til at gå ud i omverdenen med, bestemmes ifølge Ainsworth af, hvor trygt, det har været i relation til moderen (Ainsworth 1972). Strange Situation Test var den første standardiserede metode, der kunne bedømme kvaliteten af tilknytningsforhold mellem barnet og omsorgspersonen. Ainsworth udledte tre forskellige

tilknytningstyper, nemlig tryk tilknytning, utryk undvigende tilknytning og utryk ambivalent tilknytning. Senere tilføjede Mary Main endnu en kategori, nemlig desorganiseret tilknytning. Børn med et utrygt tilknytningsmønster synes alle at mangle en følelse af at være forankret i eget selv. Manglende evne til at kunne regulere intensiteten af affekt er et alvorligt symptom hos børn udsat for omsorgssvigt, hvilket bl.a. betyder, at barnet mister muligheden for selvberoligelse.

Et barn, som udsættes for seksuelle overgreb af et nært familiemedlem i perioden inden præfrontal cortex modnes tilstrækkeligt, det vil sige inden de mentaliserende funktioner er udviklet, som det fx kan ses i nedenstående case om Sanne, kan forbinde den voksnes seksuelle behovstilfredsstillelse med oplevelser, der synes behagelige, idet barnet igennem tilknytningen evt. får positive anerkendelser samtidig med, at den voksne tilfredsstiller sine behov. Hvis dette sker i den limbiske udviklingsperiode, vil barnet have vanskeligt ved at skelne egne behov fra andres, barnet vil imitere adfærd, der er følelsesmæssigt belønnende og kan udvikle en flirtende eller seksualiserende attitude i sine relationer til andre. Når barnet bliver ældre, kan det forvirres over længslen efter seksuelle relationer, som det ved at andre misbilliger. Det efterlader barnet i en dyb indre splittelse og ambivalens og kan medføre et dybt selvhad. Et barn, der har været udsat for smertefulde seksuelle overgreb, fx af en aggressiv krænker, som ikke har relateret sig følelsesmæssigt til barnet (fx en stedfar med forskudt aggressivitet) vil i højere grad reagere med et forhøjet alarmberedskab og manglende selvregu-

lerende kapacitet eller selvbeskyttelsesstrategier, som i højere grad er relateret til basal selvbeskyttelse, som fx freeze, som det sås i casen om Anne.

Sanne

Sanne er en pige på 7 år, der bor sammen med sin mor og morforældre. I børnehaven havde hun en ekstrem seksualiserende adfærd. Hun kunne umotiveret tage sine underbukser af, lægge sig ned og sprede ben, hun var seksuelt udfordrende overfor drengene, og synes kun at være optaget af, hvilke børn hun kunne få til at indgå i seksuelle lege, og hvordan hun kunne kysse og befamle dem. Når Sanne blev konfronteret med sin upassende adfærd, blev hun ked af det og lovede at lade være, uden hun kunne forklare, hvorfor hun gjorde det. Hun fortalte aldrig om oplevelser hjemmefra, men når hun blev ivrig begyndte hun at fortælle, men trak sig hurtigt, og digtede historier og fjollede. Moderen talte til Sanne i vendinger som til en teenager, og hun gav ofte udtryk for, at Sanne led af underlivssygdomme. En kusine anmeldte morfaderen for seksuelle grænseoverskridelser, og det kom frem, at Sanne ligeledes havde været udsat for massivt seksuelt misbrug fra morfaderens side, selvom hun aldrig fortalte om overgrebene på en troværdig måde. Det var som om, at Sanne ingen fornemmelse havde af sin seksualiserende adfærd, men vidste, at det hun gjorde var forkert.

Området for rationel mentalisering – den tænkende hjerne

I 12-18 måneders alderen sker der et stort udviklingsmæssigt fremskridt. På dette tidspunkt begynder strukturer dybt nede i frontallapsområderne

at modnes, et område der bearbejder mentale og kognitive rationaler.

I præfrontal cortex er kompleksitetsniveauet enormt, og området har afgørende betydning for bevarelsen af følelsesmæssig stabilitet. Området er med til at skabe mental fleksibilitet og kan ændre tanker og handlinger på baggrund af associationsændringer. Det får kontrol over primitiv adfærd og basale emotioner ved at hæmme impulser og overtage styring fra de refleksprægede/instinktive systemer og de limbiske strukturer. Udviklingen af præfrontal cortex betyder, at mennesket kan danne en teori om sindet, det man kalder »Theory of Mind«. Området gør det muligt for barnet at reflektere, og gør det muligt at udvikle evnen til at kunne forstå, hvad der foregår i andre. Dette område tillader os at huske situationer fra vores fortid, forestille os fremtiden og integrere fortid, nutid og fremtid. Det er denne del af hjernen, der gør det muligt at udarbejde langsigtede planer, strategiske overvejelser og følge dem. Det er i dette område oplevelsen af skam, anger eller fortrydelse opleves. Frontallapperne er først færdigmodnet omkring 20-23 års alderen, og det er således den sidst modnede struktur i menneskehjernen. Ved skader i dette område, fastlåses barnet i en rigid og konkret tankegang, det overvældes af sansestimuli, det har ofte svært ved at aflæse sociale interaktioner og huske udfald af tidligere begivenheder (Hart 2006b).

Dybt nede i frontallapperne ligger orbitofrontal cortex, der er placeret tæt på det limbiske system. Dette område har unikke og omfattende forbindelser med et stort antal subcortikale systemer (de strukturer der er placeret under det

barkede lag) og repræsenterer den hierarkiske top både af det limbiske system og det autonome nervesystem, og det kan således justere den følelsesmæssige respons. Orbitofrontal cortex er i stand til at hæmme aktivering af alle uhensigtsmæssige handlinger. Det er i dette område behovsudsættelse, og det at gå fra lyst til realitetsprincip finder sted. Det har en ultimativ funktion i forbindelse med affektregulering. Når orbitofrontal cortex ikke er i stand til at hæmme de subcortikale strukturer, opstår der ukontrollable impulsgennembrud, som personen ikke altid selv forstår. Modningen af orbitofrontal cortex er stærkt afhængig af ydre stimulation og kræver, at omsorgspersonen er i stand til at indgå i en socialisering af barnet, hvor barnets uhensigtsmæssige adfærd hæmmes. Det er ligeledes i orbitofrontal cortex, at man overgår fra det, der kaldes primær procestænkning til sekundær procestænkning, idet man bliver i stand til at adskille lystbehov fra realitet, dvs. en adskillelse af fantasi og virkelighed (Hart 2006a).

Når det 12-18 måneder gamle barn når højdepunktet af omnipotent ophidselse og narcissistisk glæde, modnes skamfølelsen, som medvirker til selvregulering af affekt. Udvikling af skam er en medfødt biologisk evne, som ses hos alle højtavancerede flokpattedyr, fx ulve og hundeflokke. Når omsorgspersonen ønsker, at barnet skal standse en uønsket adfærd, benyttes der blik og ansigtsudtryk eller vokalisering, som er stressskabende. Skammekanismen er en regulator for barnets omnipotente maniske ophidselse og kræver en mekanisme, der kan formindske barnets arousal. Selvom skammen er udviklende, er den kraftfuld og intensiteten og

varigheden skal reguleres. Forlængede tilstande af skam eller ydmygelse er overordentlige skadelige. Hvis barnet fastholdes i skamtilstanden i en længere periode, kan det medføre skader, som muligvis senere kan udvikle sig til personlighedsforstyrrelser. Uden adgang til omsorgspersonens affektregulerende funktion, vil barnet miste muligheden for udvikling af en mere viljestyret affektregulering (Hart, 2006b).

Når barnets evne til at mærke skam og senere skyld er udviklet, vil skam/skyld komplekset spille en langt større rolle i forbindelse med seksuelle overgreb, hvilket fx ses i nedenstående case om Kristian Ditlev Jensen, fra bogen »Det bliver sagt«. På dette tidspunkt vil den voksne overgriber have held med at få barnet til at føle sig skyldigt, bl.a. fordi barnet lokkes ind i en relation, som det overbevises om, at det selv har en andel i. Barnet har svært ved at adskille ansvar, og det vil føle sig skamfuldt og skyldigt og vil på denne baggrund udvikle selvhad.

Kristian

Kristian var 9 år, da han var sammen med sin bedste kammerat på ferie i Frankrig, sammen med kammeratens mor og hendes venner, bl.a. en mand ved navn Gustav, som behandlede Kristian med en opmærksomhed, interesse og forståelse, som han aldrig havde mødt tidligere fra voksne. Kristians forældre var velmenende, hårdt arbejdende og havde svært ved at forstå en 9-årig drengs behov. Efter Frankrigs turen, opsøgte Gustav Kristian og hans forældre, og Kristian begyndte jævnligt at besøge Gustav. Kristians forældre syntes godt om Gustav og nærrede stor tillid til ham. Gustav tog Kristian med i biografen, i

Tivoli osv. og Kristian så frem til besøgene. Kristian synes, at det var mærkeligt, at Gustav ville have, at de skulle sove i samme seng, og han forsøgte at afværge, men blev hånet for at være en bangebuks, og at det jo kun var rart. Gustav blev tiltagende mere nærgående, og Kristian følte sig mere og mere skamfuld, ulækker og skidt tilpas over, at han ikke bare fjøede Gustav, han havde dårlig samvittighed, bl.a. fordi Gustav gjorde ham opmærksom på, at han var utaknemmelig. Det hele følte forkert. Han turde ikke fortælle det til sine forældre, idet han ikke vidste, hvad de ville tænke. Kristian kunne efterhånden ikke selv finde ud af, hvad der var egne, og hvad der var Gustavs følelser.

Jeg har nu gennemgået strukturer på de 3 niveauer i nervesystemet, og bl.a. påvist hvordan vores mest basale og medfødte selvbeskyttelsesstrategier befinder sig på protomentaliseringsniveau (freeze og kamp/flugt), og hvordan strukturer på limbisk og præfrontal niveau balancerer stressresponsystemet, således at de basale selvbeskyttelsesstrategier hæmmes. Nervesystemet udvikler tiltagende modne former for selvbeskyttelse, og strategierne har til opgave at balancere nervesystemet på det mentale organiseringsniveau, det befinder sig på, når der opstår en konflikt mellem barnet og omgivelserne.

Selvbeskyttelsesstrategier

Selvbeskyttelsesstrategierne er lige så vigtige for psykisk overlevelse som kroppens immunsystem er for fysisk overlevelse. Funktionen er at bevare den psykiske struktur i en form for ligevægt og fungere som en beskyttelse imod stimulus overvældelse, når ner-

vesystemets arousal kapacitet er nået. Selvbeskyttelsesstrategierne aktiveres i takt med nervesystemets modenhedsniveau. Selvom selvbeskyttelsesstrategier er uundværlige, kan de forblive umodne eller være uforståelige, når barnet fx har måttet relatere sig til afvisende, ustabile, ydmygende og krænkende omsorgspersoner. Formålet med selvbeskyttelsesstrategierne er at beskytte barnet mod at indgå i en ubærlig psykisk smerte eller kaos. En selvbeskyttelsesstrategi kan være hensigtsmæssig på et tidspunkt af barnets liv, men uheldig på et andet tidspunkt, og der kan således ske en fejludvikling i de psykiske forsvar, der skaber problemer med tilpasning (Schibbye 2005, Hart 2006b).

Selvbeskyttelsesstrategier er hensigtsmæssige bl.a. fordi, de ændrer smertefulde og ubehagelige følelser, hvilket betyder smertelindring. Når nervesystemet udsættes for en stressfyldt situation, som det ikke er i stand til at håndtere, vil det regrediere til et tidligere niveau for at håndtere konflikten med mindst mulig ubehag. Et barn med et umodent og uintegreret nervesystem vil benytte sig af basale og mere umodne strategier, og de umodne former for selvbeskyttelse er ofte realitetsfordrejende og svækker de mere modne psykiske funktioner, fordi de er udviklet til at beskytte barnet på tidligere niveauer af mental organisering. Man bevarer de tidligst udviklede selvbeskyttelsesstrategier, men de overtages efterhånden af mere modne former. Hvis en mere moden strategi ikke kan yde den nødvendige beskyttelse, vil nervesystemet søge selvbeskyttelse på et lavere niveau. Et modent nervesystem vil have et stort repertoire af selvbeskyttelsesstrategier på mange forskellige niveauer, mens

et umodent nervesystem kun vil have få strategier til sin rådighed. En illustration af selvbeskyttelsesstrategier på de forskellige hierarkiske niveauer kan illustreres i forhold til protomentaliseringsniveau, emotionel mentaliseringsniveau og rationelt mentaliseringsniveau. Selvbeskyttelsesstrategier på et protomentaliseringsniveau har til formål, at beskytte organismens overlevelse, selvbeskyttelsesstrategier på et emotionelt mentaliseringsniveau beskytter relationen til andre, mens selvbeskyttelsesstrategier på et rationelt mentaliseringsniveau er en beskyttelse af jeg'ets integritet. Alle mennesker er i stand til at regrediere ned til de basale selvbeskyttelsesstrategier, der handler om organismens overlevelse, hvis man udsættes for oplevelser, der er tilstrækkeligt traumatiserende (Hart 2006b). Et barn der har været udsat for seksuelle overgreb, vil reagere forskelligt på overgrebet, og det er således helt nødvendigt at inddrage en vurdering af barnets udviklings- og selvbeskyttelsesniveau, i vurderingen af behandlingstiltag. I denne vurdering bør krænkerens motiv og tilhørsforhold til barnet ligeledes beskrives, for at kunne vurdere graden af traumatisering i barnet.

Krænkertyper

Inspireret af Hildebrandt og Kristensen (1986) og lignende undersøgelser omkring mandlige krænkerer, er det formålstjenstligt at opdele krænkerens motiv og hensigt i forskellige typologier. En oplagt, men grovmasket opdeling er i såkaldt positive og negative krænker typer. De positive krænkerer er ikke-voldelige og møder ofte barnet med positive følelser. De har ofte en tæt tilknytning til barnet og har en utydelig placering i

generationshierarkiet. De kan både tage ejerskab af de børn, de krænker, løfte barnet op på et voksent niveau eller omvendt, falde ned på barnets niveau.

En anden positiv krænkerstype, findes i pædofile kredse, hvor forspillet og det at »lokke« barnet ind i et seksuelt forhold har ligeså stor betydning, som det seksuelle overgreb. Denne krænkerstype søger sit »bytte« ligesom en ludoman søger sin spilleautomat. Mange af denne type krænkerer forsvare sine handlinger gennem realitetsfordrejning og ved ikke at tage voksenansvar. Andre bær på en dårlig samvittighed, uden at være i stand til at standse overgrebene. Disse krænkerer vil ofte føle sig tiltrukket af børn, der i mange henseender kan være trygt tilknyttede til deres forældre, og derfor også stoler på krænkeren, idet han både udstråler tryghed og interesse for barnet.

De negative krænkerer forskyder enten deres aggressivitet gennem magtmisbrug og sexualitet eller er svært voldelige. Ofte er tilknytningsrelationen til barnet langt spinklere end ved de positive krænkerer, og barnet vil ofte være en genstand for krænkeren. Der er således et stærkt magtmotiv og en negativ relation med barnet. Hos krænkerer med forskudt aggression vil funktionen med de seksuelle overgreb være at konvertere vrede eller skuffelse til seksualitet. Krænkeren behandler barnet voldeligt og barnet gøres til syndebuk for krænkerens skjulte vrede. Hos den voldelige krænker, er energien bag det seksuelle overgreb primitiv narcissistisk vrede. Den voldelige krænker, har ofte stærke sociopatiske tendenser, ingen empatisk evne og er svært projicerende. Han vil til enhver tid føle sig i sin gode ret til at handle, som han gør. Barnet eksisterer

ikke som subjekt for krænkeren, magtmotivet og den direkte behovstilfredsstillelse uden omtanke for barnet er helt tydelig.

Børn, der udsættes for negative krænker, vil i langt højere grad reagere med svært traumatiserede reaktioner. Man vil ofte i disse tilfælde se børn, der reagerer med selvbeskyttelsesstrategier, der hører de basale overlevelsesstrukturer til, fx freeze eller kamp/flugt adfærd. Da disse børns kontakt med forældrene ofte enten er desorganiseret eller svært ambivalent, vil disse børns nervesystem ofte være skrøbeligt og sårbart.

Børn, der udsættes for positive krænkerer tidligt i livet, vil ofte reagere med mindre grader af traumatisering, men de seksuelle overgreb kan for visse børn blive dybt integreret i tilknytningsmønstret, og det vil være vanskeligt for barnet at adskille egne behov fra den voksne overgriber. Barnet kan i disse situationer udvise seksualiserende adfærd i relation med andre, uden at have forståelse for det forkerte i handlingerne. Børn der udsættes for positive krænkerer, når præfrontalcortex og dermed skam/skyld komplekset er udviklet, medfører at barnet kan bedømme og fordømme handlinger, også dets egne handlinger, det kan føle sig skyldigt og vende bebrejdelsen mod sig selv i form af selvhad, hvilket især sker når krænkeren har ansvarliggjort barnet i handlingerne. De præfrontale strukturer støtter barnets selvforståelse og forståelse af andre gennem mentaliseringsevnen. Denne psykiske ubalance, kan formentlig udvikle sig til forskellige psykiske symptomer, som fx depressivitet, OCD, anoreksi osv.

Indvirkning af overgreb på de tre niveauer

Den hierarkiske opbygning af nervesystemet giver øget tilpasningsdygtighed og effektivitet, men det gør også nervesystemet mere sårbart. I løbet af udviklingen kan stadig flere hjernestrukturer være aktiveret samtidig og støtte hinanden, men der er også fare for, at hjernestrukturer kan være dissocierede eller konkurrerende (Mortensen 2001). Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i de tre cases vedr. Anne, Sanne og Kristian for at belyse forskellen på traumatisering på de forskellige niveauer i nervesystemet.

Omkring Anne vides det ikke, om Anne har været udsat for seksuelle overgreb. Det, der bliver tydeligt hos Anne, er hendes forstyrrede relation til moderen, som synes at være kaotisk og desorganiseret, og det er svært at skelne mellem det relationelle svigt og en eventuel traumatiseringen afstedkommet af et evt. seksuelt misbrug. Anne synes hurtigt at falde ind i freeze-reaktionen, – den tidligst udviklede beskyttelsesstrategi, som er en basal og autonom strategi, når organismen føler sig truet.

Omkring Sanne, er der formentlig en positiv følelsesmæssig investering og et tæt forhold til morfaderen. Det seksuelle misbrug er indlejret i Sannes limbiske system og er forbundet med belønnende og positive relationelle oplevelser. Sanne har fået sammenblandet den nære relation med det seksuelle misbrug, og selvom misbrugshandlingerne har været ubehagelige, har kontakten med morfaderen været nærende. Dette svarer til det spæde barn, som ikke vender sig fra moderen, selvom hun er den, der giver barnet levertran eller vasker smertefulde sår. Der er dog grund til at

formode, at relationen til morfaderen er problematisk og ambivalent. Desuden har Sannes forhold til moderen været problematisk, og det har været svært for moderen at se Sannes udviklingsbehov og adskille hendes egne behov fra Sannes. Sanne kan ikke i relationen med moderen få realitetskorrigeret eller givet udtryk for relationen til morfaderen, og oplevelserne sammen med morfaderen kommer til at ligge som ordløse skabeloner i Sannes limbiske system. Sanne får svært ved at skelne mellem egne behov og behovstilfredsstillelsen af andre. Når hun senere i livet bliver korrigeret for den seksuelle adfærd, føler hun sig devalueret og udskældt, uden at være i stand til at adfærdskorrigere sine handlinger, hvilket forstærker hendes ambivalente relation til andre.

I Kristians tilfælde, med den pædofile krænker, har relationen båret præg af, at Kristian lokkes ind i relationen, han hånes for ikke at ville være med, og gøres skyldig for at trække sig fra de seksuelle overgreb. Krænkeren ansvarliggør ham for handlingerne, og appellerer til hans dårlige samvittighed over modviljen til at give modydelser for biograf- og tivoli ture. Krænkeren forvirrer Kristian ved at ophæve grænserne imellem at være barn og voksen. Kristian er formentlig vokset op i en familie med almindelige normer og en stabil tilknytning til forældrene, om end han ikke har fundet megen støtte hos forældrene. Kristian lader sig lokke af en mand, der tilbyder ham opmærksomhed og venlighed. Denne form for seksuelle overgreb bliver traumatiserende, idet Kristian ender op med skam- og skyldfølelser og en lang række selvbebrejdelser, og det er svært for Kristian at skelne imellem eget ansvar og krænkerens ansvar.

Denne form for traumatisering giver andre typer forstyrrelser end i casene vedrørende Anne og Sanne. Kristian plages af samvittighedsnag, mindre-værdsfølelse og selvhad, idet hjernens mentaliserende strukturer i de præfrontale strukturer er veludviklede. Denne type forstyrrelser, etableres bl.a. af de dømmende strukturer i nervesystemet, som gør det muligt at dømmes over egne og andres handlinger.

Intervention i det familiære netværk og på barnets tre mentale niveauer

Som det fremgår af ovenstående befinder barnets psykiske vanskeligheder sig yderst sjældent i barnet alene, men altid i relationen mellem et unikt barn og et miljø, som ikke understøtter de nødvendige erfaringer, der skal til, for at barnet kan selvregulere sig, og som tillader det at udvikle mere avancerede mentale organiseringsniveauer. Dette gælder både børn der har været udsat for neglect og overgreb, og hermed også seksuel traumatisering. Som Sameroff (1989) har påpeget er der intet højerestående flok-pattedyr, som kan forstås uafhængigt af den relation det befinder sig i. Der er en sammenhæng mellem selvprocesser og relationsprocesser, og det der dukker op i nuet, er en konkretisering af tidligere dannede mønstre, som manifesterer sig i et særligt miljø (Stern, 2004).

Omsorgspersonernes fejlregulerede nervesystem skaber ubalancer i familiesystemet, og over tid vil den neurale dysfunktion blive en del af barnets neurale arkitektur. Det er derfor nødvendigt med en grundig vurdering af forældrenes mentale organiseringsniveau, deres forældrekompetencer, forældre-barn relationen, barnets følelsesmæssige ud-

viklingsniveau og grad af traumatisering. Denne vurdering er nødvendig for tilrettelæggelse af en behandlingsplan, der også kan tage højde for forældrenes omsætningssevne og ændringspotentiale, og hvordan barnet eventuelt skal støttes, der hvor forældrene ikke magter. Såfremt det vurderes, at forældrene kan støtte barnet, er det hensigtsmæssigt, at etablere et familiebehandlingsforløb, hvor forældre og barn får mulighed for at fordybe deres relation til hinanden. Hvis ikke forældrene magter den relationsmæssige fordybelse, bør der tages stilling til, om barnet har behov for et behandlingstilbud i egen ret. I denne forbindelse skal barnets følelsesmæssige modenhed vurderes, for at målrette behandlingen ud fra barnets psykiske udviklingsniveau.

Relationsorienteret terapi både i forhold til voksne og børn lægger vægt på følelsesmæssig afstemning og på at skabe et intersubjektivt felt ud fra barnets eller forældrenes forudsætninger, så de får mulighed for at afstemme og udtrykke sig sammen med en neutral person. Allerede fra omkring 2-årsalderen spiller sproget en vigtig rolle for barnets formidling af sine erfaringer og oplevelser. Jo mere personen er i stand til at formidle sine erfaringer gennem sproget, jo større mulighed har det for på en nuanceret måde at dele sine erfaringer og blive mødt med forståelse. På alle mentale organiseringsniveauer findes der erfaringer, som endnu ikke er sprogliggjort. Ethvert individ har behov for at føle sig set med sine erfaringer og dele dem igennem de narrativer, som skabes i et intersubjektivt felt, men det kræver, at mentaliseringssevnen er udviklet. Et barn, der fx befinder sig på et umodent organiseringsniveau, vil

ikke kunne indgå i et terapeutisk forløb, hvor indre konflikter eksternaliseres, ligesom forældre ikke vil kunne profitere af korttidsintervention, hvilket kræver udviklede mentaliseringskompetencer. Psykoterapi må rette sig imod områder, hvor barnet og forældrene har udviklingskompetencer, og terapien må være tilpasset nervesystemets mentale organiseringsniveau. Hos fx svært relationsforstyrrede børn kan det være nødvendigt at arbejde med autonom og limbisk afstemning og spejling, før det er muligt at inddrage metoder, der er rettet mod højere funktionsniveauer, der er relateret til mentaliseringsstrukturer i præfrontal cortex.

Overvejelser omkring intervention i forhold til de tre skitserede cases

I det følgende vil jeg konkretisere ovenstående interventionsovervejelser i forhold til Anne, Sanne og Kristian, for at eksemplificere neuroaffektiv teori i praksis.

Annes relation til moderen er svært forstyrret og fremstår desorganiseret. Anne synes traumatiseret med tydelige træk af tidlig følelsesmæssig frustration. I Annes situation bliver det nødvendigt, at foretage en grundig udredning af moderens forældrekompetencer og hendes mulighed for at kunne støtte Annes psykiske udvikling, med støtte fra det professionelle netværk. Derudover skal graden af Annes fejludvikling og grad af traumatisering udredes, for at vurdere hendes behov for et mere omfattende dag/døgnbehandlingstilbud. Annes psykiske udvikling virker svært kompromitteret og hendes psykiske kompetencer virker begrænsede. I en psykoterapeutisk kontekst må man være påpasselig med, ikke at møde hende på et

niveau, som rækker ud over hendes mestringsområde. Formentlig bliver det nødvendigt arbejde med sanseintegrationstræning, kropssansning, imitation og spejling osv. for at vække hendes »kropsjeg«, før der kan tages stilling til yderligere tiltag omkring hendes personlighedsudvikling.

Omkring Sanne bør der ligeledes tages stilling til moderens kompetencer til at støtte Sannes personlighedsudvikling og Sannes følelsesmæssige tilknytning til bedsteforældrene. Der er stor forskel på et familiesystem, som enten erkender eller benægter overgreb, og behandlingsforløbet vil være væsens forskelligt. Muligheden for at arbejde med en erkendelsesproces hos moderen og bedsteforældrene og dermed en bearbejdning i familiesystemet, vil være overordentlig betydningsfuld for Sannes psykiske udviklingsmuligheder. Et familiesystem der benægter hændelserne, og måske gør Sanne skyldig eller betragter hende som løgnagtig, vil gøre det lang vanskeligere at arbejde med Sannes udviklingsproces. Familiesystemets kompetence til at støtte Sanne bør således vurderes ud fra deres erkendelse af overgrebene, og såfremt de er i stand til at indgå i en erkendelsesproces, vil det være hensigtsmæssigt at arbejde videre med et familiebehandlingsforløb, men hvis de er benægtende, er der stor sandsynlighed for, at behandlingen af Sanne må etableres i døgnregi. En individuel behandling af Sanne drejer sig i første omgang om en grundig udredning af hendes mentale organiseringsniveau, så det bliver muligt at møde hende i en præcis afstemning, hvor hun kan få afskilt positive relationelle oplevelser fra voksenseksualitet og indgå i en limbisk afstemning, hvor hun får støtte til men-

talisering bl.a. omkring behovsadskil-
lelse, hvor hun lærer at skelne mellem
egne behov og behovstilfredsstillelsen
af andre.

Kristian er formentlig vokset op i en familie med en stabil, men noget overfladisk tilknytning til forældrene. Kristian har udviklet højere mentale funktioner, og føler sig derfor skam- og skyldbetynget. På grund af krænkerens følelsesmæssige manipulation af Kristians følelser, har han svært ved at skelne mellem eget ansvar og krænkerens ansvar. Han plages af samvittighedsnag, mindreværdsfølelse og selvhad, bl.a. på grund af fordømmende indre repræsentationer og en forventning om, at andre ligeledes vil fordømme ham. I Kristians tilfælde vil en korttidsintervention, hvor forældrene inddrages og støttes i at få indsigt til at møde deres søn med en følelsesmæssig rummende forståelse, og hvor de tager deres ansvar på sig. Derudover vil et individuelt samtaleforløb til Kristian give mulighed for, at der arbejdes med hans stærkt dømmende og forfølgende indre repræsentationer.

Afslutning

Det er nødvendigt at nuancere, hvordan traumatisering gennem seksuelt misbrug af børn, har forskellig konsekvens for nervesystemet og dermed for personlighedsudviklingen. Dette er især nødvendigt, for at kunne tilrettelægge nuancerede behandlingstiltag, afhængig af karakteren af traumatisering. Det er ligeledes nødvendigt at foretage en udredning af, hvilke ressourcer de findes i barnets nære netværk, for at kunne tage stilling til, hvem der eventuelt kan støtte barnet, og om der eventuelt bør iværksættes familiebehandling. Kun på denne måde, kan vi udvikle behand-

lingstiltag, der kan møde barnet indenfor dets nærmeste udviklingszone.

Der mangler fortsat megen forskning omkring personlighedens udvikling, og hvordan alvorlig psykisk traumatisering, som fx seksuelt misbrug, skærer dybe sår i barnets muligheder for sund personlighedsudvikling. Det har overordentlig stor betydning, hvordan vi som samfund betragter og behandler børn, der har været udsat for traumatisering. Uden tidlig intervention udvikler en stor del af disse børn personlighedsmæssige forstyrrelser, manglende selvregulerende færdigheder og evne til selvrefleksion. Når disse børn bliver voksne og selv får børn, er der stor sandsynlighed for, at den sociale og personlighedsmæssige arv overleveres til næste generation.

Bruce Perry, som igennem mange år har forsket i barndomstraumer har udtrykt det således: »et samfund fungerer som en refleksion af dets praksis omkring børneopdragelse. Hvis børn ignoreres, ikke beskyttes mod vold, bliver dårligt uddannede vil de som voksne skabe et lidet kreativt og voldeligt samfund... – Et samfund høster som det sår« (Perry, 2001, s.16).

Litteratur

- Ainsworth, M.D.S. (1972) Attachment and dependency: A comparison. I: J.L. Fawcett (red.), *Attachment and dependency*, s. 97-137. Washington, D.C.: Winston.
- Blair, J. (1999) Psychophysiological responsiveness to the distress of others in children with autism. *Personality and Individual Differences*, 26: 477-485.
- Chugani, H.T. & Phelps, M.E. (1986) Maturational changes in cerebral function in infants determined by FDG position emission tomography. *Science*, 231: 840-843.
- Chugani, H.T., Phelps, M.E. & Mazziotta, J.C. (1987) Position emission tomography. Study of human brain functional development. *Annals of Neurology*, 22: 487-497.
- Damasio, A. R. (2004) *Fornemmelsen af det, der sker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gammelgaard, J. (2004) *Mellemværende- En diskussion af begrebet borderline*. København: Akademisk Forlag.
- Hart, S.(2006a) *Hjerne, samhørighed, personlighed – introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzel.
- Hart, S.(2006b) *Betydningen af samhørighed. Om neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzel.
- Hildebrandt, E. & Christensen, E. (1986) *Familier med seksuelt misbrug af børn – forståelse og handlemåder*. København: Hans Reitzel.
- Hofer, M.A.(1975) Studies on how early maternal separation produces behavioral change in young rats. *Psychosomatic Medicine*, 37 (3): 245-264
- Jensen, K.D (2002) *Det bliver sagt*. København: Gyldendal.
- O'Keefe, J. & Nadel, L. (1978) *The hippocampus as a cognitive map*. Oxford: Clarendon Press.
- LeDoux, J. (1998) *The Emotional Brain: The Mysterious underpinnings of Emotional Life*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Lewis, T., Amini, F, & Lannon, R. (2001) *A general theory of love*. New York. Vintage Books.
- MacLean, P.D. (1970) The triune brain, emotion, and scientific bias. I: F.O. Schmitt (red.) *The neurosciences. Second study program*, s. 336-349. New York: The Rockefeller University Press.
- MacLean, P.D. (1990) *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum.

- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977) Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, s. 75-78.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1999) Persons and representations: Why infant imitation is important for theories of human development. I: J. Nadel & G. Butterworth (red.) *Imitation in infancy*, s. 9-35. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mortensen, K., (2001) *Fra neuroser til relationsforstyrrelser: Psykoanalytiske udviklingsteorier og klassifikationer af psykopatologi*. København: Gyldendals Forlag.
- Newberg, A., D'Aquili, E. & Rause, V. (2002) *Why God won't go away. Brain science and the biology of belief*. New York: Ballantine Books.
- Perry, B.D. (2001) Violence and childhood: How persisting fear can alter the developing child's brain. Cybrary version from The neurodevelopmental impact of violence in childhood. I: D. Schetky & E. Benedek (red.) *Textbook of child adolescent forensic psychiatry*, s. 221-238. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Plotsky, P.M. & Meaney, M.J. (1993) Early, postnatal experience alters hypothalamic corticotrophin-releasing factor (CRF) mRNA, median eminence CRF content and stress-induced release in adult rats. *Brain Research. Molecular Brain research*, 18: 195-200.
- Porges, S. W. (1998) Love: An emergent property of the mammalian autonomic nervous system. *Psychoneuroendocrinology*, 23 (8): 837-861.
- Rizzolatti, G. & Arbib, M. (1998) Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, 21: 188-194.
- Sameroff, A. (1989) Principles of development and psychopathology. I: J. Sameroff og R.N. Emde (red), *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*, s. 17-32. New York: Basic Books Publisher.
- Schibbye, A.L. (2005) *Relationer – Et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag
- Schore, A. (1994) *Affect regulation and the origin of self*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schore, A. (2003a) *Affect Dysregulation and Disorders of the Self*. New York & London: W.W. Norton & Company.
- Schore, A. (2003b) *Affect Regulation & the Repair of the Self*. New York & London: W.W. Norton & Company,
- Stern, D.N. (1998b) Seminar og workshop. DISPUK (18.-19.6.). Snekkersten.
- Stern, D. N. (2004) *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York & London: W. W. Norton & Company.
- Sørensen, L.J. (2005) *Smertegrænsen-Traumer, tilknytning og psykisk sygdom*. København, Dansk psykologisk Forlag.

1. Groth, Dennis (Lecturer at Luleå Technical University). **It is Important That Pupils Experience the Joy of Learning.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2008, Vol. 45, 5-10.* – An in-depth examination of six pupils and their sp.ed. teachers is presented. The pupils received their sp.ed. apart from their regular classrooms. They perceived their special education as positive in view of their needs, but at the same time somewhat negative attitudes from their classmates had adverse effects on their self concept. Such types of conflict should be discussed seriously; one kind of remedy would be to change the normal class system and teach pupils in varying groups, reflecting their motivation and skills in stead. – *Bjørn Glæsel.*

2. Eriksen; Hanne Pia (School psychologist in Odense). **A Presentation of a Model for Integration Based on Dialogue.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2008, Vol. 45, 11-19.* – Being a school psychologist in a part of Odense with a population consisting almost entirely of immigrants, the author discusses how integration could be furthered. Inspired by Danish psychologist and writer; Jan Tønnesvang, she presents a model of dialogue. The intentions of a child can be described as: 1. How do you see me? 2. What do you show me to be my developmental possibilities? 3. Where do you see me fit in? 4. What do you think I should master? Each of these questions should be discussed simultaneously with the child's parents and teachers so as to invite different views and, hopefully, draw common conclusions. – *Bjørn Glæsel.*

3. Post, Inge & Thomsen; Inge, Benn (Speech consultant in Copenhagen and lecturer at CVU, Copenhagen). **TRAS – Early Registration of Language Development.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2008, Vol. 45, 20-30.* – The recently developed (2003) instrument registers the following linguistic areas: pronunciation – word production – sentence production – contact – communication – awareness – understanding from the ages 2-6. TRAS has not yet been rigorously defined in research, but its validity seems substantial, and some investigations show a high level of reliability. It has been proved very helpful as a vehicle in the dialogue between parents, kindergarten teachers, and speech therapists. – *Bjørn Glæsel.*

4. Busck, Ingrid (School psychologist in Greve). **Room for Reflection: A Tool in Consultative Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2008, Vol. 45, 31-41.* – A project in the municipality of Greve, dealing with linguistic development was implemented for an 18 mth. period. Participants were five psychologists, two speech therapists, three nursery school teachers, and their leader. There were two aims: to change from an asymmetrical position betw. »experts« and teachers, and to change focus from problems concerning individual children to everyday life in the institution. The method was mutual reflection on video spots from the daily life: what were the children doing? What can we conclude from our observations? There were significant changes: the specialists realized the potential value of everyday observations, and the teachers found expert knowledge more useful when fitted to concrete and mutual observations. – *Bjørn Glæsel.*

5. Midskard, Johannes (Teacher, specialized in psychology). **Teaching Children With Autism.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2008, Vol. 45, 42-52.* – Working with autistic children, and studying psychology made the author wonder abt. the terms used to describe autism and their consequences. Adhering to Burman's definition of deconstruction (1994), he discusses the problem of trying to understand the development of the autistic child, using concepts from traditional, stage focused theories of development such as that of Piaget and Leslie's »Theory of Mind«. The heavy emphasis on cognition is discussed and other venues of understanding are presented. Billington (2000) and Meyer (2003) maintain that autism is better understood as either disturbed emotions or disturbed senses. He finally claims that meta- theoretical considerations should be seen as prerequisites for developmental psychology. – *Bjørn Glæsel.*

6. Mielcke, Jytte (Psychologist). **The Child Clinical Examination and Treatment.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2008, Vol. 45, 53-65.* – This article is derived from a workshop at the annual meeting of Danish school psychologists in March 2007. It deals with the special role and function of

play as a projective method in child clinical examination and treatment. The most used projective examinatory methods are presented in a historical-theoretical framework, focusing on the projective play method and the projective picture method (Rorschach, Murray, Bellack). Finally a case study of a 4 ½ ys. old girl is presented; a play observation that led into short term therapy. – *Jytte Mielcke*.

7. Hart, Susan (Psychologist, specialist in psychotherapy). **Brain Development, Traumatism in Families, and Sexual Abuse.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 20-30. – Bridging the affective structure of the brain to the development of personality is a relatively new accomplishment. In this article a further step is taken by examining whether this integration might give a more detailed understanding of the psychical impact on children having been sexually abused, and how the child's attachment to close caretakers might influence the impact. A hierarchical model of the brain is described in order to detail different kinds of personality disturbances that may stem from sexual abuse from different types of abusive adults. A more detailed assessment of the personality structure of the child, its self defensive strategies, and the level of traumatization combined with an assessment of the resources of the family may point to far more subtle choices of adequate treatment. – *Susan Hart*.

Etik i organisationer

Gitte Haslebo og Maja Loua Haslebo: *Etik i organisationer. Fra gode hensigter til bedre handlinger*. Dansk psykologisk Forlag 2007. 344 sider, 398 kr.

Etik i organisationer er et kærkomment bidrag til den fornyelse, der viser sig i såvel organisations- og ledelseslitteratur som i det levede liv i mange organisationer, at etiske problemstillinger og handlinger, man kan forsvare moralsk overfor sig selv og andre, får en mere fremtrædende plads.

I bogens indledende kapitler refererer forfatterne universelle, objektivistiske og subjektivistiske moralfilosofiske standpunkter og de præsenterer et alternativ, en tredje vej, som tager afsæt i en socialkonstruktionistisk erkendelsesteoretisk forståelse. Denne tredje vej som forfatterne udfolder bogen igennem, kalder de »relational etik«.

Gennem inspirerende og overbevisende sammenkædninger af meget centrale teoretiske begreber og fortællinger hentet fra konkrete konsulentopgaver i organisationer formår forfatterne at give læseren en oplevelse af, hvordan ethvert udsagn og enhver social handling er mangetydig og kan føre utallige steder hen.

Gitte og Maja Loua Haslebo betoner det positive og funktionelle i at man ser sin egen andel i og sin egen indflydelse på, hvad der sker i konkrete relationer med medarbejdere eller ledere og retter opmærksomheden mod det konstruktive i at vælge at handle ud fra en opmærksomhed på, hvilke hensyn, vi må tage til andre mennesker, i stedet for at handle ud fra en urealistisk forestilling om, at man kan kontrollere begivenhedernes gang i dagligdagens kompleksitet og uforudsigelighed.

Især 5 centrale begreber: kontekst, relationer, diskurser, anerkendelse og magt og sam-

menhængen mellem disse fænomener udvikles i bogen.

Disse sammenhænge kan være til hjælp, hvis man ønsker at øge opmærksomheden på, hvordan man kan etablere ligeværdige relationer i organisationer, hvordan egne udsagn og handlinger er med til at tilskrive mening til både fortidige, nutidige og fremtidige begivenheder, og når moralske udfordringer i organisationer skal håndteres.

Forfatterne samler mange tråde og viser, hvordan moralske rettigheder og forpligtelser fletter sig ind i hinanden og tilsammen udgør indholdet i en relationel etik, et mulighedsrum hvori ledere og medarbejdere kan møde hinanden som moralske aktører – et mulighedsrum som understøtter deltageres gensidige anerkendelse af hinandens kompetencer og bidrager til fællesskabet.

Gitte og Maja Loua gør som nævnt rede for forskellige former for etik. De fremhæver i særlig grad commonsense-etikken, som bygger på en række eksplicite grundværdier og er mere handleanvisende end dydsetikken. Men de lægger heller ikke skjul på, at grundværdier – og værdier og handlinger afledt heraf – ikke giver lette løsninger i konkrete situationer, da grundværdierne kan støde sammen og pege på forskellige handlinger.

Etik i organisationer er en velskrevet, inspirerende og tankevækkende bog, som også giver læseren lyst til videre fordybelse i nogle af de mange teoretiske referencer, der bliver præsenteret.

Både medarbejdere, ledere, konsulenter og studerende med interesse for sociale relationer i organisationer vil finde masser af stof til eftertanke i bogen.

Henning Strand

Angst

Angst. Følelsen at miste kontrollen. Ide: Bente Hvidberg. Redaktion: Birgit Madsen. Kroghs Forlag. 216 sider, 249 kr.

Angst er et udbredt fænomen, som en uhyggelig stor gruppe mennesker bærer rundt på. Der er mange former for angst, men fælles for dem alle er, at de i større eller mindre grad påvirker det enkelte menneskes liv og begrænser dets livskvalitet. *Angst opdæder sjæle* (Fassbinder)

Der er de seneste år kommet mange bøger om emnet og de forskellige angstformers behandling!

Ovennævnte bog er én af dem.

Målgruppen er angstramte og deres pårørende, men bogen er almen og giver en indsigt i angstens former og forklædninger, alle kan have glæde af.

Bogens er opbygget efter følgende skabelon: Autentiske cases – efterfulgt af fagfolks beskrivelse af angstens komponenter sluttende med et ganske kort afsnit om behandlingsmuligheder.

De autentiske cases er bogens grundsubstans. Det er 15 åbenhjertige beretninger af angstens forskellige former skrevet af 15 meget forskellige mennesker, der har det fælles: At angsten opdæder sjæle!

Det er deprimerende læsning – angst går ikke bare over, men de forskellige skildringer giver en indsigt og forståelse for adfærd og handlen.

Sidste del af bogen er helliget fagfolk, som skildrer angstens komponenter – de forskellige angstlidelser – diagnostiseringskriterier og slutter med et kort afsnit om behandlingsmuligheder.

Det centrale er her den kognitive behandling – kombineret med medicin.

Afsnittet bærer præg af E. Hougårds bog: Kognitivbehandling af angst og panik, hvorfra flere elementer er hentet bl. a. angstens komponenter og eksempler på de kognitive fortrængninger.

Ideen med at tage udgangspunkt i autentiske åbenhjertige cases er god og klart bogens styrke.

Det sidste afsnit er helliget fagfolk og på den begrænsede plads kommer de ud i mange hjørner, men det er klart, at pladsen ikke giver mulighed for en uddybning af begreberne.

At angst er genetisk og miljømæssigt betinget berøres flere gange og med dette i tankerne, ville det være interessant at vide noget mere om det, vi – i tilknytning til den kognitive behandlingsmetode – selv kunne påvirke og have indflydelse på. Hvad kan vi gøre for at begrænse/undgå angst?

Men vi bliver helt klart klogere af de autentiske indlæg.

Birgit Marott
Lektor i psykologi

Forkælede børn

Maggie Mamen: *Forkælede børn. En guide for forældre og pædagoger.* Akademisk Forlag. 192 sider, 249 kr.

Lad det være sagt med det samme: Her er bogen til alle forældre og pædagoger! Endelig er der kommet en bog, der tør tage fat på et følsomt emne, vi alle oplever i vores dagligdag: børn, hvis adfærd er så opmærksomhedskrævende, at vi undertiden er i tvivl om, hvorvidt det er patologisk begrundet eller bunder i regulær forkælelse!

Maggie Mamen har modigt taget fat på et emne, som i vores verden – med vores dominerende børnesyn – er blevet uhyggelig aktuelt.

Jens Bay udgav for et par år siden en udmærket bog om Konsekvenspædagogik, der handlede om eksistens og social kompetence i en tid, hvor der er focus på den individuelle frihed. Målet var at forbedre børn og unges handlekompetence, hvis de havde en svag personlig og social udgangsposition. Med konsekvenspædagogik.

Den samme pædagogiske tænkning er grundlaget for bogen her, men rettet mod en ganske anden børnegruppe.

Forfatteren er en erfaren og vidende psykolog, der ud fra sin praksis eksemplificerer problematik og handlemuligheder.

Bogen består af 2 dele:

1. del er en identifikation af forkælelæssyndromet og de konsekvenser, det afstedkommer.

Afsnittet er krydret med cases, hvor vi genkender situationer og handlemåder.

Men hvornår er det forkælelse? Hvornår ligger der noget – eksempelvis – neurologisk bag?

Netop den sondren er én af bogens styrkesider. Der er skemaer og eksempler, som hjælper os med at skelne ADHD fra forkælelse.

Adfæren er den samme – årsagen forskellig og dermed strategier!

2. del handler om håndtering og forebyggelse. Særligt skal fremhæves, hvad pædagoger og lærere kan og skal gøre i samråd med forældrene.

Strategier og praktiske råd er dejlig kontante og brugbare.

Bag den meget kontante handle måde, ligger en respekt og kærlighed, som ikke er til at tage fejl af: Det er for barnets skyld, at vi må handle konsekvent for at genoprette balancen. Det er den voksne, der bestemmer og selvfølgelig har ansvaret.

Bogen er velskrevet og letlæst!

Den bør læses af alle, der har med børn at gøre – jeg kan kun give den mine allerbedste anbefalinger: Sjældent er en bog forekommet mere relevant og aktuell!

Birgit Marott
Aut. Psykolog
Lektor i psykologi

Social arv og ulighed

Niels Ploug (red.): *Social arv og social ulighed*. 2007. Hans Reitzels Forlag. 212 sider, 275 kr.

Social arv har eksisteret som begreb siden 1969, hvor den svenske psykiater Gustav Johnsson udgav sin bog, »Det sociale arvet«. Siden da er det indgået i dansk terminologi på mange forskellige arenaer: psykologisk, pædagogisk, politisk bl.a. Det er dog ikke lysende klart, hvad begrebet står for, selv om det skulle ligge lige for: genetisk arv kender alle, men vi arver også noget fra vore forældre, som har med miljøet at gøre og med deres vilkår. I de senere år er begrebet blevet snævret ind imod den såkaldt negative, sociale arv, uden at en dybere forståelse dog er blevet etableret.

I den foreliggende bog har Niels Ploug, som er forskningschef på Socialforskningsinstituttet, påtaget sig at samle, klargøre og perspektivere en række fund og forhold vedr. social arv. Fremstillingen bygger på et meget omfattende forskningsprojekt, som blev gennemført af Socialforskningsinstituttet, AKF, DPU og Statens Institut for Folkesundhed. Det, man ønskede at dokumentere, var sammenhængen mellem opvækstvilkår og livschancer.

Bogen består af 7 kapitler der beskæftiger sig med flg. emner: teorier om social arv – småbørnsvilkår – kan daginstitutionen gøre en forskel? – skolens betydning – unge uden uddannelse – sundhed – mønsterbrydere. Hvert kapitel har egen/egne forfattere, der hver for sig har betydelig erfaring og indsigt i deres emner.

Niels Ploug gennemgår i kapitel 2 forskellige teorier om social arv og chanceulighed. Problemet har længe været, at der på den ene side er omfattende, empiriske beviser for, at der er en sammenhæng mellem opvækstvilkår og muligheder senere i livet, mens det på den anden side ikke ligger klart, hvordan sammenhængen kommer til udtryk, og hvorfor nogle mennesker under bestemte vilkår får det ringe, mens andre under tilsvarende vilkår *ikke* gør det. Forskningen bør derfor søge efter de kausale sammenhænge, der ligger bag.

Else Kristensen gør i kapitel 3 rede for småbørnenes vilkår og trækker på erfaringerne fra Socialforskningsinstituttets meget omfattende undersøgelse af 6.000 børn født i efteråret 1995. De statistiske fund er helt klare: for eks. har børn, hvis familie er i kontakt med socialforvaltningen, markant større sandsynlighed for problemer med trivsel og udvikling. Men der er i dette projekt indlagt flere detaljer og nuancer end i tidligere undersøgelser. For eks. har forældrene to gange svaret på, om de synes, det er nemt – lidt svært – meget svært at opdrage barnet. 73% af forældre uden kontakt til socialforvaltningen synes, det er nemt. 60% ressourcestærke forældre med kontakt til socialforvaltningen synes, det er nemt. 55% ressourcetsvage forældre med kontakt til socialforvaltningen synes det er nemt.

Bente Jensen har som en af sine konklusioner i kapitel 4 flg. konstatering: »Kan daginstitutionen gøre en forskel?« Svaret er ja, mulighederne er til stede, men nej, der er mange forhold, der gør, at det ikke sker uden en bevidst målrettet større satsning«. Hun anbefaler bl.a., at der må ske et handlingskompetenceløft hos pædagogerne, og der må ske en øget opbakning fra det politiske og det kommunale system.

Anne Maj Nielsens kapitel 5 om skolens rolle har en anden karakter end de øvrige kapitler. Resultaterne fra en enkelt dansk undersøgelse af begrænset omfang danner afsæt for en både principiel og detaljeret diskussion af en række udenlandske erfaringer og de mulige implikationer for en skole, der ønsker at forholde sig kvalificeret til følgerne af (negativ) social arv.

I kapitel 6 diskuteres det, hvad der kan gøres for unge uden uddannelse, kapitel 7 gennemgår social arv og sundhed, og endelig er der i kapitel 8 en redegørelse for mønsterbrydere – i udlandet og herhjemme.

Det er et meget prisværdigt initiativ at samle og formidle erfaringerne fra denne omfattende forskning. Hvert kapitel lyser af indsigt, erfaring og lyst til at diskutere, hvordan forskningen kan bruges. Det er ikke en »hurtig« debatbog, der kan sætte fut i fejemøjet. Det er en bundsolid dokumentation, som man kan forlade sig på, når den sociale arv skal forstås, og når man som aktør inden for et arbejdsfelt i den offentlige sektor ønsker at tage initiativet til eller medvirke i et udviklingsprojekt, der prøver at modvirke eller forebygge virkningen af social arv.

Ifølge bagsideteksten henvender bogen sig til studerende ved de sociale højskoler, pædagog – og lærerseminarier, de samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser samt til praktikere. Nærværende anmelder er meget enig heri – tøvede et øjeblik i forhold til universitetsniveauet – men kom så i tanke om de meget fyldige og præcise litteraturhenvisninger.

Bjørn Glæsel

Fokus på læring

Ole Lauridsen: *Fokus på læring – om læringsstile i dagligdagen, professionelt og privat.* Akademisk Forlag. 2007. 160 sider. Kr. 249.

Forfatteren er leder af Learning Styles Lab ved handelshøjskolen i Århus og er medlem af bestyrelsen for ILSA (The International Learning Styles Network).

Dunn & Dunns læringsstile har fået stor indflydelse i Danmark og dyrkes mange steder: på undervisningsinstitutioner, uddannelsessteder og for eks. i nogle kommuners politik på indhold og metoder i daginstitutioner og skoler. Der er derfor god grund til at holde øje med markedet, udviklingen og herunder de publikationer, som udkommer.

Denne bog præsenterer sig selv som en brugsbog, der hviler fuldstændigt på Dunn & Dunns teori om læringsstile og deres test, BE – Building Excellence (optrykt i et appendiks i bogen). Det vil sige: ethvert menneske har visse perceptuelle præferencer (auditiv, visuel, taktil, verbal). Der er tale om psykologiske elementer

(analytisk, global, integreret, reflekterende, impulsiv). Der tales om miljømæssige elementer (for eks. stilhed, lys, temperatur). De fysiologiske elementer er bl.a., hvornår på døgnet, man lærer bedst, om der skal småspises undervejs og, om man vil sidde helt stille eller røre sig undervejs. De emotionelle elementer handler om behov for feed-back, konformitet, struktur mv., og endelig er der de sociale elementer: man arbejder bedst alene, i et par, i team, og om man foretrækker en holdleder eller ej.

Bogen er opbygget i seks kapitler af varierende længde, der er en del små case-historier af dagligdags karakter, der er en del nydelige figurer og oversigter, og hvert kapitel afsluttes med en halv sides opsamling af hovedpunkterne i kapitlet. Hvis nogen har fået en fornemmelse af, at det virker amerikansk, er det helt berettiget: bogen virker i sit omfang, med sin form, de små cases, opsamlingerne og i sin klare typografi og design udpræget amerikansk – om man kan lide det eller ej er et spørgsmål om smag. Det centrale stof findes i kapitel 3, som er bogens største; 42 sider samt en halv sides opsamling. Indholdet er en ganske klar, enkel og brugervenlig gennemgang af de enkelte elementer i teorien.

Det afgørende er så, om denne enkelhed også forenkler for meget. Ja, det synes denne anmelder. Teorien er lige så enkel og fremstillingen lige så forenklet, som da Transaktionsanalysen blev indført i 1970'erne fra USA. I'm OK – You're OK. Følg anvisningerne, og du – og din arbejdsgiver – ved lige, hvem du er, hvad du foretrækker, og hvordan dit arbejdsliv skal se ud. Og hvad måske værre er: din kommune ved også lige, hvordan børnene skal have det efter at have udfyldt testen.

Nu er problemet jo ikke, om BE-testen kan gøre skade, det tror jeg såmænd ikke, men testresultaterne kan bestemt stille sig i vejen for et mere nuanceret syn på mennesket og dets behov, hvis man alene fokuserer på testresultaterne. Da det meget omtalte projekt »Plan B« blev vist i fjernsynet, blev det ikke bevist, at afhængigheden af læringsstile var det afgørende for den gode udvikling hos de unge mennesker. Det blev derimod tydeligt, at en helt anderledes forstående og anerkendende tilgang til de unge var afgørende.

En forfatter med den i indledningen viste tilknytning til industrien omkring læringsstile kan vel ikke forventes at mobilisere en kritisk vinkel på sit produkt. Det er der andre, der gør. Der eksisterer en omfattende, videnskabelig

forskning omkring læringsstile, der stiller store og skarpe spørgsmål til teoriens begrebsvaliditet, dens reliabilitet, resultaterne fra en række undersøgelser mv. Se for eks. en fremragende, ny udgivelse: Lassen, Boström og Knoop: »Læring og læringsstile«. Dansk psykologisk Forlag, 2007.

Målgruppen for Ole Lauridsens bog kan fremgå af bagsideteksten: »Den viden, man opbygger ved at læse bogen, kan bruges, når man selv skal lære, og når man skal arbejde sammen med andre eller blot omgås andre. Modellen er enkel og håndterlig, og det samme gælder strategierne. Derfor vil man meget hurtigt få resultater – til glæde for sig selv og andre«.

Bjørn Glæsel

Hvordan er skolens læringsmiljø?

Skaalvik og Skaalvik: *Skolens læringsmiljø – selvfølelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag 2007. 342 sider, 349 kr.

Bogens force er at forfatterne anlægger et helhedsperspektiv på læring i skolen. De har udarbejdet en model for elevernes læringsmiljø og den betydning, som de forskellige elementer har på samspillet og den institutionalliserede læring. I denne sammenhæng beskrives og diskuteres følgerne af de væsentligste og tilsyneladende modstridende læringsteorier. Det drejer sig om: Behavioristiske teorier, social læringsteori, kognitive teorier, sociokulturel teori og konsonansteorier. Konteksten er globaliseringen, videns- og informationssamfundet med øget konkurrence, hvor det synes vanskeligere end nogensinde tidligere at forudsige hvilke kompetencer der vil være brug for om 10 eller 20 år. Også i Norge har man mærket smækket fra PISA-undersøgelserne.

Der gøres i de følgende kapitler rede for den indflydelse som elevens selvfølelse har på egen motivation og måden at lære på. I kapitel 3 beskrives konsekvenserne af forskellige opfattelser af motivationsteoriene, hvor synsvinklerne veksler mellem: Straf og belønning, uopfyldte behov, selvfølelsen og hvordan det målorienterede individ kan ses. En central opgave i skolen er fortsat, at eleverne gennem de ni år bliver i stand til både at bevare og udvikle deres selvværd. Det skyldes blandt andet, at der er forskningsbelæg for, at de elever, der opfatter sig selv som dygtige i skolen, som regel også har den højeste selvværdsvurdering. Som afslutning gennemgås typiske reaktionsformer, når selvfølelsen trues.

Hvordan det gode læringsmiljø kan karakteriseres og virkeliggøres i forbindelse med den inkluderende skole formuleres som et åbent spørgsmål. Til belysning af emnet tages der især et generelt udgangspunkt i begreberne undervisningsdifferentiering og evaluering i forhold til elevernes forudsætninger.

Bogen afsluttes med overvejelse om læringsstrategier, hvilket ikke er identisk med læringsstile. Dette afsnit kunne efter min opfattelse udvides betydeligt, idet det måske er et af de vigtigste at få forståelse af med hensyn til hvad det er der sker i hovederne på eleverne medens lærerens undervisning fortsætter.

Der er tale om en gedig og forskningsbaseret grundbog til både pædagogik og psykologi og især hvordan de to fag spiller sammen i undervisningen. Den kan hermed anbefales.

Palle Bendsen
Lektor. Cand.psych & MA.

**Abonnenter modtager
sammen med dette nummer
Rød Serie nr. 36: »Cirkusprojekter«**



Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Årgang 44 – nr. 1 - 5/6

Artikler

| | |
|---|-----|
| Kirsten Bonde og Birthe Rusike: <i>Forældregruppe på PPR i Randers</i> | 3 |
| Emil Kruuse: <i>En sammenligning mellem skoleevalueringer i Skotland og Danmark</i> | 23 |
| Sidsel Bekke-Hansen & Ib Bræmer: <i>Mindre papirrytteri</i> | 36 |
| Ken Vagn Hansen: <i>Mere bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR</i> | 53 |
| Per Schultz Jørgensen: <i>Dagplejen ved en korsvej</i> | 65 |
| 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 |

Temanummer: Inkluderende pædagogik i Norden

| | |
|--|-----|
| Susan Tetler: <i>Inkluderende pædagogik i Norden</i> | 199 |
| Dóra S. Bjarnason & Bengt Persson: <i>Inkludering i de nordiska utbildningssystemen – en sociohistorisk bakgrund</i> | 202 |
| Jan-Åke Klasson: <i>Kritisk perspektiv och normativ argumentation</i> | 225 |
| Gretar Marinsson, Stein Erik Ohna & Susan Tetler: <i>Delagtighedens pædagogik</i> | 236 |

Temanummer: Matematikvanskeligheder

| | |
|---|-----|
| Kim Foss Hansen: <i>Lavtpræsterende elever i matematik – eller hvad vil det sige at være lavtpræsterende?</i> | 283 |
| Snorre A. Ostad: <i>Dysmatematikk: Et multifaktorelt fenomen med karakteristiske kjennetegn</i> | 294 |
| Lena Lindenskov: <i>Samarbejde mellem matematiklærere og psykologer om matematikvanskeligheder</i> | 305 |
| Jarle Sjøvoll: <i>Tilpasset matematikopplæring. Kognitive prosesser som grunnlag for matematikkopplæringa</i> | 324 |
| Ragnhild Efskin: <i>Symboler som hjelpemiddel til forståelse – også i begynnermatematikken</i> | 336 |

Temanummer: Ledelse under forandring

| | |
|---|-----|
| Henning Strand & Palle Johansen: <i>Ledelse under forandring</i> | 363 |
| Mads Hermansen: <i>Ledelse</i> | 365 |
| Kit Sanne Nielsen: <i>Ledelse gennem forandringer</i> | 381 |
| Steen Hildebrandt: <i>Ledelse i videnssamfundet</i> | 393 |
| Niels Peter Rygård: <i>PPR-lederes vilkår i de nye kommuner og regioner</i> | 406 |
| Allan Holmgren: <i>Dømt til ledelse – magt, afmagt og frihed</i> | 411 |
| Nadja U. Prætorius: <i>Moderne management og moderne grandiositet</i> | 431 |
| Henning Strand: <i>Dilemmaer og paradokser i PPR-ledelse</i> | 445 |
| Ole V. Rasmussen: <i>Ledelse af PPR i bevægelse – ledelse af viden i praksis</i> | 469 |
| Bjarne Nielsen: <i>Ledelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning</i> | 484 |
| Ulla Sender og Ole Hansen: <i>Behov for ny efteruddannelse til ledere af pædagogisk-psykologiske rådgivninger</i> | 495 |

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 |

Ny litteratur

| | |
|---|-----|
| John Aasted Halse: <i>Dilemmaer i den moderne familie</i> (Karsten Bjarnholt) | 87 |
| Sandra Seagal og David Horne: <i>Bogen om Human Dynamics</i> (Bjørn Glæsel) | 88 |
| Kirsten Baltzer og Ole Kyed (red.): <i>Undervisning af elever med særlige forudsætninger</i> (Eivind Fruelund) | 90 |
| Nina Raaschou: <i>Fra konflikt til dialog i skolen</i> (Bjørn Glæsel) | 91 |
| Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron: <i>Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet</i> (René B. Christiansen) | 92 |
| Carsten René Jørgensen: <i>Personlighedsforstyrrelser. Moderne relationel forståelse og behandling af borderline lidelser</i> (Lars Grønabæk) | 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 |
| Mads Hermansen, Ole Løw og Vibeke Petersen: <i>Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer</i> (Mette Christoffersen) | 268 |
| Lennart Holm & Irene Henriette Oestrich (red.): <i>Kognitiv miljøterapi. At skabe et behandlingsmiljø i et ligeværdigt samarbejde</i> (Birgit Marott) . . . | 269 |
| Håkon Hårtveit og Per Jensen: <i>Familien – plus én</i> (Karsten Bjarnholt) | 270 |
| Nadja U. Prætorius: <i>Stress. Det moderne traume</i> (Birgit Marott) | 271 |
| Guro Øiestad: <i>Feedback</i> (Mette Lilsig) | 272 |
| Susan Hart: <i>Betydningen af samhørighed – Om neuroaffektiv udviklingspsykologi</i> (Henning Strand) | 273 |
| Jean-Claude Bringuier: <i>Samtaler med Piaget</i> (Helge Kastrup) | 275 |
| Peter Andersen og Claus Madsen (red.): <i>Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi</i> (Helge Kastrup) | 276 |
| Hans Christian Hansen, Kristine Jess, Berit Pedersen og Eva Roenn: <i>Der er mere end ét svar</i> (Helge Kastrup) | 277 |
| Karen Glistrup: <i>Hvad børn ikke ved... har de ondt af – familiesamtaler om psykiske lidelser</i> (Eivind Fruelund) | 278 |
| Cynthia G. Last: <i>Når børn er bange – hjælp dit barn med at overvinde angst og frygt</i> (Eivind Fruelund) | 279 |
| Kit Sanne Nielsen: <i>Fortællinger i organisationer – narrativ praksis</i> (Karen Kyndrup) | 354 |
| Flemming Andersen: <i>Selvledelse. Selvet på arbejde</i> (Karen Kyndrup) | 356 |
| Anders Poulsen: <i>Childbirth and Tradition in Northeast Thailand – Forty Years of Development and Cultural Changes</i> (Bjørn Glæsel) | 359 |
| Zygmunt Bauman: <i>Forspildte liv</i> (Anne Berry) | 507 |
| Marianne Estelle Nysom Egebrønd: <i>Negativ social arv – Inklusion vs. assimilation</i> (Anders Leerskov) | 508 |
| Toffler Alvin & Heidi: <i>En verden i vækst</i> (Palle Bendsen) | 509 |
| Anne Vibeke Fleischer og John Merland: <i>Eksekutive vanskeligheder hos børn. Vurdering og indsats i praksis</i> (Birgit Marott) | 511 |
| Eskil Rasmussen: <i>I periferiens centrum. Voksne med Aspergers syndrom</i> (Birgit Marott) | 512 |
| Lars Qvortrup: <i>Knowledge, Education and Learning – e-Learning in The Knowledge Society</i> (Palle Bendsen) | 513 |
| Hermann Stefan: <i>MAGT og OPLYSNING – Folkeskolen 1950-2000</i> (Palle Bendsen) | 514 |



Søg på:

- Titel
- Forfatter
- Tekst
- Søgetekst

søg

- Tidsskriftet PPR
- Rød serie
- Blå serie
- Andre udgivelser



[Info](#) [Bestilling](#) [Forfattervejledning](#) [Dansk psykologisk Forlag](#) [Salg & leveringsbetingelser](#)

