

Indhold



ICDP anvendt i en specialpædagogisk sammenhæng (International Child Development Programme)

Peter Westmark og Mogens Blæhr: Forord.	99
John Maul: <i>Specialpædagogikken i skismaet mellem det generelle og det specifikke</i>	103
Mogens Blæhr: <i>Implementering af ICDP i den kommunale praksis</i>	113
Åsa Lindström: <i>International Child Development Programmes med utgångspunkt från en förändrad syn på barn i samhälle och utbildningen i Sverige</i>	122
Aina Dalentoft: <i>Projekt: Vuxna med stora funktionsnedsättningar och ICDP – en kedjereaktion</i>	132
Birgit Kirkebæk: <i>Ingen lyd er forkert</i>	137
Hilde Tørnes: <i>Foreldreveiledning tilpasset familier med barn som har nedsatt funksjonsevne</i>	149
Anne Linder: <i>Glædens pædagogik</i>	158
Omtale: Sammen mod mobning	168
Omtale af ny litteratur	
Helle Plauborg & Jytte Winther Andersen & Martin Bayer: <i>Aktionslæring – læring i og af praksis</i> (René B. Christiansen)	169
Benedikte Achen: <i>Coachende samtaler</i> (Birgit Marott)	171
Anna Kåver: <i>Kognitiv adfærdsterapi. En introduktion</i> (Birgit Marott)	172
Susanne Freltofte og Viggo Petersen: <i>Først føler vi – siden tænker vi</i> (Birgit Marott)	173
Susanne Freltofte: <i>Svag funktion i højre hjernehalvdel. NLD: Nonverbal Learning Disabilities</i> (Birgit Marott)	175

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

Forord



Et menneske kan ikke være en øde ø – og selv en øde ø ville stadig være omgivet af havet, der slår ind mod dens strande, og fugle og havdyr, der kommer på besøg fra andre egne. Vi er aldrig andet end et element, en del af en større sammenhæng. Vi er en af de kanaler, livet flyder igennem. Vi er et kar hvorigennem livet manifesterer sig. Anskuet på denne måde er vi altid i relation, altid i sammenhæng, altid forbundet med det, som er omkring os, altid defineret af det, vi omgås. Relationen er essentiel for selve vores overlevelse og gennemstrømmer alt, hvad vi gør.

(Emma van Deurzen)

Vi har i mange år talt om et »paradigmeskifte«, hvad angår vores forståelse af menneskets udvikling og læring. Der eksisterer i dag solid dokumentation for, at den interpersonelle relation må være det analytiske udgangspunkt, når vi f.eks. gør os overvejelser om hvordan vi kan intervenere i forhold til udsatte børn, unge og voksnes udvikling og læring.

»Det er bare i en god menneskelig relasjon barns utviklingspotensial kan virkeliggøres. Det er i dag vel dokumentert at relasjonen er det avgjørende mellommenneskelige »medium« for tidlig psykosocial utvikling« (Henning Rye, 2007, s. 8).¹

Vi ved, at barnet helt fra begyndelsen af livet er socialt og kommunikerer med sine omgivelser. Disse forudsætninger for social kontakt er ikke kun et grundlag for at barnet modtager omsorg, men er også forudsætninger for barnets udvikling og læring. Barnet lærer gennem sit samspil med forældre og andre om-

sorgspersoner. Det er den voksne som må tage ansvar for kvaliteten af dette samspil.

Relationen mellem barnet og den voksne kan benævnes som en asymmetrisk, men indfølelse relation. Den voksne må kunne tyde barnets følelser og stemninger. På baggrund af en empatisk identifikation må den voksne vise sensitivitet i forhold til barnets følelsesmæssige tilstand og individuelle natur (behov, ønsker, temperament og færdigheder). Når dette lykkes, etableres en tryk og tillidsfuld kontakt til barnet. Dette er en afgørende forudsætning for, at den kompetente voksne kan vejlede barnet i dets erfaring, læring og gradvise mestring af barnets forhold til omverdenen.

Denne udviklingspsykologiske viden er kendt blandt pædagoger, lærere og psykologer m.fl. De relationsorienterede teorier bliver formidlet på uddannelsesinstitutioner, men hvordan omsættes denne viden og bliver til anvendt viden? Får disse udviklingspsykologiske indsigter en betydning for pædagogisk, psykologisk og socialt arbejde/praksis?

I 1996 mødte vi for første gang Henning Rye og Anne Sagbakken fra Oslo Universitet. De skulle efteruddanne personer, som var knyttet til et

¹ Rye, Henning 2007: »Barn med spesielle behov – Et relasjonsorientert perspektiv«, Gyldendal Akademisk Oslo, Norge.

udviklingsprojekt i Sæby kommune². Intentionen var netop at sætte fokus på, hvad »paradigmeskiftet« måtte have af konsekvenser for det pædagogiske, psykologiske og sociale arbejde i en kommune. Ved denne lejlighed blev vi præsenteret for ICDP (International Child Development Programme). ICDP tænkningen blev udformet i begyndelsen af 90'erne og har som mål, at udvikle relation mellem omsorgsgiver og barn præget af positiv kontakt og læring. ICDP er bl.a. anvendt i sundhedsplejen, dagplejen, børnehaver og skoler som udviklingsstøtte ift. alle børn, men er også anvendt i forhold til børn med særlige behov og børn i indvandrerfamilier.

ICDP har et humanistisk værdigrundlag og har som målsætning, at udvikle omsorgsgivers relationskompetence gennem sensitivering. ICDP er baseret på omfangsrig empirisk udviklingspsykologisk forskning. Omsætning af den empiriske forskning til praksis er formuleret enkelt og med den hensigt, at danne grundlag for den enkelte omsorgsgivers personlige udforskning og videreudvikling af egen relationskompetence³. Måltrettet professionelle omsorgsgivere udbydes der nu i Danmark »Certificeret Uddannelse i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik« baseret på ICDP⁴.

ICDP er udbredt i mange lande verden over. I Norden praktiseres et samarbejde imellem Norge, Sverige og Danmark om implementering og udvikling af ICDP. Samarbejdet udmøntes bl.a. i en årlig nordisk konference. I 2007 blev denne ICDP konference afholdt i Sæby.

Dette temanummer har sin baggrund i det Nordiske netværksmøde på Sæby Søbad den 14. og 15. maj 2007. Her havde ICDP Danmark/CVU Nordjylland inviteret kollegaer fra Norge, Sverige og Danmark til at mødes om temaet: »ICDP anvendt i en specialpædagogisk sammenhæng.«

Hensigten med mødet var, at sætte fokus på den professionelle aktør i det specialpædagogiske arbejde, både som direkte aktør i arbejdet med barnet/den unge/den voksne og indirekte som rådgiver/vejleder af den professionelle aktør. Den specialpædagogiske indsats er organiseret i et offentligt system/en offentlig organisation som rammen for denne indsats. Indsatsen er både lovbestemt og bestemt af en professionskultur. For at få denne bredde i den specialpædagogiske indsats belyst, havde vi inviteret forskere og praktikere med forskellige tilgange til emnet. Deres indlæg præsenteres i dette temanummer i artikelform.

John Maul, ph.d. i specialpædagogik, CVU Nordjylland, Danmark:

Hvorfor personlighed og personligt mod er ligeså vigtige faktorer som teori og metode i specialpædagogikken – eller ligefrem det vigtigste.

I specialpædagogikken er det vigtigt på en og samme tid at kunne rumme såvel det specifikke som det generelle. Derfor er der hverken brug for specialpædagogiske fejlfindere eller socialpæ-

- 2 Blæhr, Mogens; Faureholm, Jytte; Sagbakken, Anne; Rye, Henning 2004: »Fra marginalisering til deltagelse, kompetenceudvikling i kommuner« Systime Academic.
- 3 Se Psykologisk Pædagogisk Rådgivning: »Relations- og ressourceorienteret pædagogik«, Temanummer 4/2002.
- 4 CVU Nordjylland (Pr. 1. januar 2008 University College Nordjylland) www.cvu-nord.dk www.ucn.dk

dagogiske ressourceoptimister, men derimod for lærere og pædagoger m.fl. med ben i næsen og begge ben på jorden; og som vel at mærke holder af eleverne sådan som de fremtræder, med blik for hvad de kan blive til under de rette betingelser. Når alt kommer til alt er den professionelle voksnes kompetente og indsigtfulde blik sandsynligvis netop hvad eleven, forældrene og kollegerne har brug for, for overhovedet at kunne begribe hvori en mulig kerneproblestilling kan bestå, for derudfra at kunne forestille sig en måde og en retning for hvor man skal hen, og hvor meget bedre det kan blive med udgangspunkt i fælles bestræbelser.

Mogens Blæhr, psykolog, CVU Nordjylland, Danmark:

Implementeringen af ICDP i den kommunale praksis.

Børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte har i Danmark været på den politiske givet sig udtryk i centralt finansierede projektmidler til udviklingen af en ny og bedre praksis ude i kommunerne. I Vamdrup Kommune har vi siden 1999 arbejdet med metodeudvikling inden for det special- og socialpædagogiske arbejde samt udvikling af metoder til i højere grad at involvere børn, unge og familier i problemløsningerne. ICDP har været medtænkt både som princip og metode i udviklingsarbejderne. Erfaringer og perspektiver vil blive fremlagt.

Åsa Lindström, rådgivare ved Specialpedagogiska institutet, Örebro Universitet, Sverige:

ICDP med udgangspunkt från en förändrad syn på barn i samhälle och utbildningen i Sverige.

Här presenteras den studie jag avslutade våren 2006. Syftet med den har varit att diskutera innebörder av ICDP med utgångspunkt från en förändrad syn på barn i samhället och utbildningen i Sverige. Genom kvalitativa gruppintervjuer har jag fått mina frågeställningar besvarade om hur deltagarna beskriver ICDP-utbildningen och vad utbildningen inneburit för deras pedagogiska arbete och för de barn de arbetar med.

Aina Dalentoft, samordnare Örebro Universitet, Sverige:

Vuxna med stora funktionsnedsättningar och ICDP – en kedjereaktion.

En känslösam och utvecklande resa för mig själv och vägledarna har det blivit. Det som skulle vara ett vanligt projekt »Resurs och relationsorienterat lärande tillsammans med vuxna som har stora funktionsnedsättningar.« Tanken var att jag skulle försöka beskriva sista ledet i en process. Vad som skedde mellan personalen och den som har funktionshinder? Under arbetets gång har det blivit tydligt att det innebär något mycket mer – kedjereaktion.

Dr. pæd. Birgit Kirkebæk, Danmark:

Ingen lyd er forkert. I artiklen plæderes der for, at et æstetisk perspektiv baseret på Colwyn Trevarthens og andre forskeres påvisning af sammenhængen mellem musik og kommunikation kan hjælpe mange af de børn med alvorlige handicap, som vi i dag behandler ud fra behavioristisk inspirerede træningsstrategier – eller som vi behandler med udgangspunkt i strategier, der alene er rettet mod kognition. Begrundelsen for denne opfattelse er, at en æstetisk tilgang inkluderer emotionelle aspekter og kombinerer emotion og kognition.

Cand.polit. og specialpædagogisk rådgiver Hilde Tørnes, Norge:

ICDP tilpasset foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne

ICDP har gjennomført et pilotprosjekt, hvor vi har prøvd ut ICDP programmet tilpasset foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. Prosjektet har gått over 1½ år og avsluttes juni 2007. Prosjektet har favnet bredt hva angår type funksjonsnedsettelse. Erfaringen fra opplæring av veiledere og veiledernes erfaring med gjennomføring av samtalegrupper for foreldre vil bli formidlet.

Anne Linder, psykolog og proses-konsulent Vordingborg Kommune, Danmark

Glædens pædagogik – at anerkende sig selv og andre.

Gennem tiden er der talt meget om kriser og krisehåndtering, men kun me-

get lidt om glæden, anerkendelse og håndteringen af begejstring. Der findes ingen nemme smutveje til pædagogisk hverdag, der bygger på en ressourceorienteret og anerkendende pædagogik, men artiklen vil sætte fokus på betydningen af de pædagogiske stjernestunder.

Den pædagogiske kerneopgave handler om at imødekomme børns og unges behov for læring, omsorg og opdragelse. Derfor er det nødvendigt, at den professionelle kender og forstår sine personlige styrker og relationelle kompetencer.

En tak til alle som har bidraget til, at dette temanummer kunne realiseres.

Peter Westmark og Mogens Blæhr. University College, Nordjylland, tlf. 70 23 50 03. pew@ucn.dk og mblaehr@post2.tele.dk

Specialpædagogikken i skismaet mellem det generelle og det specifikke

– og hvorfor personlighed og personligt mod er lige så vigtige faktorer som teori og metode i specialpædagogikken.

Af ph.d. i specialpædagogik *John Maul*, Aalborg

Modstillinger og sammenhænge

I specialpædagogikken er det vigtigt på én og samme tid at kunne rumme såvel det specifikke som det generelle. Derfor er der hverken brug for specialpædagogiske fejlfindere eller specialpædagogiske ressourceoptimister i noget særligt omfang, men derimod for lærere og pædagoger med ben i næsen og begge ben på jorden; og som vel at mærke holder af eleverne sådan som de fremtræder, med blik for hvad de kan blive til under de rette betingelser. Når alt kommer til alt er den professionelle voksnes kompetente- og indsigtfulde blik sandsynligvis netop hvad eleven, forældrene og kollegerne har brug for, for overhovedet at kunne begribe hvori en mulig kerneproblemstilling kan bestå, for derudfra at kunne forestille sig en måde og en retning for hvor man skal hen, og hvor meget bedre det kan blive med udgangspunkt i fælles bestræbelser.

Det er dette samspil, mellem *på den ene side*: den generelle forholden sig til elevens personlighed, sociale samspil og begavelsesmæssige forudsætninger, og *på den anden side*: en mere specifik indsigt i forudsætninger for tilegnelse af faglig viden og skriftsproglige færdigheder m.v., som bliver omdrejningspunktet i denne artikel. Det vil udspille sig med

baggrund i *teori og erfaring*, sådan som vi er vant til at pendle mellem *hvorfor* og *hvordan*, men i denne tekst i høj grad knyttet an til en tredje dimension i form af *dømmekraft* og dermed stillingtagen til *hvorfra* og *hvorhen*?

Det har gennem snart 3 årtier været mit lod at skulle udrede konkrete specialpædagogiske problemstillinger hos børn og unge i samspil med forældre, psykologer, pædagoger, lærere og terapeuter for at søge frem mod kerneproblemstillinger som udgangspunkt for overvejelser over mulig specialpædagogisk praksis. Problemstillingerne har været mangeartede i form af bevægelsesmæssige-, sansemæssige-, sproglige-, skriftsproglige-, socioemotionelle-, psykiske-, og kognitive vanskeligheder. Det har været som at have adgang til et specialpædagogisk laboratorium med mulighed for at lytte til og forsøge at forstå hvad eleverne viste og fortalte om deres konkrete vanskeligheder i undervisningsmæssige sammenhænge; og det har været en rig kilde at øse af i dialog med kursister og studerende på specialpædagogiske efter- og videreuddannelser.

I alle sammenhænge, når man er konfronteret med eleven i al sin kompleksitet, så er der oftest altid på en og samme tid noget specifikt videns- og

færdighedsmæssigt på spil, sammen med noget generelt personligt, socialt og begavelsesmæssigt. Der kan *på den ene side*: være tale om at faglige vanskeligheder kaster en psykisk slagskygge med socioemotionelle vanskeligheder til følge; eller *på den anden side*: at sociale opvækstvilkår og socioemotionelle vanskeligheder kan forstyrre den mere specifikke faglige udvikling og indlæring. Og det kan ikke, eller yderst sjældent, afgøres ved konkret testning eller objektiv måling om det i overvejende grad er det ene eller det andet der er vanskelighedernes kerneproblemstilling. Det kræver ud over teoretisk indsigt og tilegnet erfaring også talent for dømmekraft at kunne afgøre hvad der kan være årsag til hvad. Og det er det man skal kunne indkredse for at opnå et tilstrækkeligt grundlag for at kunne begrunde en relevant og konstruktiv specialpædagogisk handle.

Ser vi på det i et historisk tilbageblik, så var den første skoleform i Danmark en kombination af en *kirkeskole* og en *borgerskole*, sådan at forstå at man med den kristelige lære skulle udvikle gode og retskafne mennesker, og samtidig bibringe børnene de kundskaber og færdigheder der var nødvendige for at blive nyttige borgere for datidens stat. Senere i det 20. århundrede blev kristendommen nedtonet og de nyttige kundskaber og færdigheder skulle nu medvirke til den enkelte elevs alsidige udvikling, og skolens undervisning og hele dagligdag måtte derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Her var skolen ikke mere blot en læreanstalt, vi havde bevæget os fra *kirkeskole* over *borgerskole* til *menneskeskole*. Den sidstnævnte skal først og fremmest ville noget med eleverne som personer, og stræbe efter at gøre

dem til livsduelige mennesker. Samtidig blev viden og færdigheder udvalgt med henblik på at bidrage til den enkelte elevs udvikling, akkurat som det kom til udtryk i Danmarks Lærerforenings Professionsideal fra 2002: *»Læreren har som mål med den enkelte elev, at denne forlader skolen som et selvstændigt tænkende, oplyst, ansvarligt, socialt indstillet og livsdueligt menneske, der har lært at lære og har tilegnet sig de fornødne almene skolekundskaber og »færdigheder«¹.*

For tiden er pendulet igen ved at svinge tilbage til borgerskolen med dens fokusering på parat viden og faglige færdigheder samt nedtoning af det personlige og menneskelige aspekt. Det kommer f.eks. til udtryk i følgende udsagn: *»For 20 år siden var der en række jobs, man kunne bestride uden at kunne læse. Men i dag er den gruppe der forlader folkeskolen med utilstrækkelige læsefærdigheder, dømt til evig fortabelse«².* Her er det ikke nok at være et socialt indstillet og ansvarligt menneske parat til at tage fat, mestrer du ikke de formelle skriftsproglige færdigheder, og kan du ikke kommunikere skriftsprogligt, ja så ender du i et sort hul, om det nu er kirkens helvede eller samfundets bund ved vi ikke, men udtalelsen faldt i første omgang i Kristeligt Dagblad.

Jeg forstår den også som et udtryk for en tankegang hos den veluddannede del af befolkningen, og herunder mange politikere og uddannelsesforskere, som går ud på at man kun kan blive til noget i dette samfund, hvis man tager længerevarende uddannelser som dem

1 Husted: side 24, 2004.

2 Niels Egelund i Politiken den 15. maj 2005, oprindeligt fra Kristeligt Dagblad.

selv. De har tilsyneladende ikke fantasi til at forestille sig at man kan blive til noget på andre måder end gennem uddannelse. Det har da også været en tværpolitisk bestræbelse igennem et par årtier at forsøge at afskaffe den såkaldte restgruppe på op til 20 procent af befolkningen, som ikke får de nødvendige formelle uddannelser, og som i øvrigt ofte har forskellige grader af skriftsproglige kommunikationsvanskeligheder. En ironisk pointe, hvad restgruppen og dens læsefærdigheder angår, er imidlertid at en Pisa-undersøgelse på verdensplan med matematisk garanti altid vil føre til at op mod 20% af en befolkning vil blive kategoriseret som dårlige læsere, og det alene p.g.a. af undersøgelsens egen indre matematiske logik, fordi det ligger indlejret i selve undersøgelsens opbygning og udformning³.

Sætter vi i stedet ansigter på den såkaldte restgruppe, så møder jeg repræsentanter for denne gruppe et par gange om året på Brande Højskole, som er en IT-baseret højskole for unge ordblinde med læse- og stavevanskeligheder. Med henblik på at argumentere for specialpædagogiske ressourcer medvirker jeg med udredning af udvalgte elevers svære læse- og stavevanskeligheder. Her møder jeg unge mennesker med meget blandede baggrunde, men hvis vanskeligheder jeg godt kender fra mit tidligere arbejde som talepædagog for småbørn med sproglige udviklingsforstyrrelser, fra mine talløse undersøgelser af dyslektikere og ordblinde, samt en tredje og meget mere usammensat gruppe af unge med problematiske familiemæssige baggrunde i form af misbrug af alkohol og

stoffer, menneskelig afmagt og svigt af børn. De er fælles om at have forskellige former for alvorlige skriftsproglige kommunikationsvanskeligheder, og de har alle lige forladt den folkeskole som vi bestræber os på at gøre inkluderende og rummelig. Alligevel er det mit generelle indtryk at de først og fremmest har behov for at blive lappet psykisk sammen efter det de har været ude for i den aktuelle danske skole i op til 10 år. Set ud fra denne synsvinkel er det ikke nemt at begå sig i skolen hvis man har vanskeligheder, og især hvis disse vanskeligheder også udmønter sig som nedsatte evner til skriftsproglig kommunikation.

Når de unge mennesker selv skal udtrykke det, så beklager de sig enten over at de bare blev overladt til sig selv, og at ingen efterhånden troede at de overhovedet kunne noget, eller at de hele tiden blev udsat for en massiv træning af skriftsproglige færdigheder som ingen steder førte hen, og man slet ikke kunne forstå at det på daværende tidspunkt slet ikke var muligt for dem at lære sig at mestre disse færdigheder. For mig at se er disse to forskellige udtryk for elevernes oplevelser af deres skolegang også et udtryk for på den ene side at lade stå til og tænke: det kommer nok; og på den anden side ikke at ville acceptere, eller snarere respektere, at der er visse færdigheder som ikke alle kan tilegne sig på de gennemsnitlige tidspunkter for hvad man mener er normalt. Og når forældre og lærere ikke vil finde sig i at en elev ikke lærer sig at mestre alderssvarende skriftsproglige færdigheder på det tidspunkt omgivelserne forventer det, ja så får man oftest siden hen brug for at blive lappet psykisk og fagligt sammen på en højskole.

3 Claus Holm i »Det normale menneske er en illusion«, DPU: Asterisk nr. 34, side 6 – 8, 2007.

Men til dette mistrøstige perspektiv er det vigtigt at føje de mange enkeltstående eksempler på prægtige unge mennesker, som til trods for deres vanskelige fremfærd i det skriftsproglige univers og skolernes ofte åbenlyse ubehjælp-somhed, på stædig, snedig og begavet vis klarer sig på ungdomsuddannelser, og siden hen viser deres loyalitet og værd på arbejdsmarkedet. Akkurat som man i resten af befolkningen og blandt de højestuddannede finder mange flere, som på trods af skriftsproglige vanskeligheder, klarer sig aldeles fremragende i job som de færreste ville forestille sig at man kan begå sig godt i med sådanne vanskeligheder. Jeg kender mange i høje stillinger som aldrig ville være blevet ansat hvis de først skulle have været igennem en læse- eller staveprøve som nåleøje for at kunne udfolde deres erhvervsmæssige talenter.

Men når det drejer sig om restgruppen med de skriftsproglige svagheder, så skal de tilsyneladende først lære sig at læse og stave og skrive på niveau med hovedparten af befolkningen, før end det kan komme på tale at tilbyde dem et relevant job, sådan at de også kan opnå anerkendelse og værdighed i samfundet. Når det som regel går nogle af dem godt, så hænger det for mig at se sammen med at det lykkes dem at finde jobbet, og så siden hen finde ud af at de sagtens kunne bestride det uden at mestre de skriftsproglige færdigheder i det omfang som omgivelserne krævede, eller også så får de netop lyst og energi til også at få gjort noget ved deres vanskeligheder, nu hvor de kan ranke ryggen med job og selvstændig indtjening. Som det hedder hos Per Lorentzen om en endnu sværere stillet gruppe: »Udviklingshemmede skal ikke gennem

opplæring for å opnå bedre livskvalitet, men det er gennem å oppleve god livskvalitet at de best kan nyttiggjøre sig opplæring«⁴. Vi er her konfronteret med et interessant figur-grund perspektiv i specialpædagogikken, eller som Birgit Kirkebæk formulerer det: »*Det almene mål – set som almen dannelse, omfatter som omtalt mere end specifikke færdigheder – nemlig personlig identitet og handlekompetence. Efter min mening det som let bliver underbetonet i den specialpædagogiske hverdag, fordi vi som speciallærere nok er uddannet til at magte det specifikke, men ikke er uddannet til at medtænke det generelle*«⁵.

Det er min oplevelse fra praksis at barnets psykosociale udvikling og livsverden også indvirker på den cerebrale udvikling, og dermed i sidste instans også påvirker forudsætningerne for faglig udvikling og læring, men jeg har samtidig ofte følt at jeg har skullet sætte hælene i og insistere på en forståelse for at faglige vanskeligheder og svigtende forudsætninger kan have deres egen selvstændige eksistens uafhængigt af det socioemotionelle. Samtidig med at det også er sådan at specifikke faglige vanskeligheder i det lange løb kan føre til psykiske slagskygger og blive årsag til socioemotionelle vanskeligheder. Og endelig at man kan møde elever hvor det generelle og det specifikke er godt og grundigt blandet sammen i form af en vanskelig opvækst med socioemotionelle vanskeligheder, samtidig med at der optræder selvstændige- og specifikke udviklingsforstyrrelser i form af motoriske-, sproglige-, eller skriftsprog-

4 Lorentzen: side 77, 2003.

5 Kirkebæk: 1999.

lige vanskeligheder. Sådan er specialpædagogik så dejlig kompleks.

Jeg vil også medgive at vi godt kan give afkald på specifikke kategoriseringer af børns vanskeligheder i form af de mange former for tvivlsomme diagnosticeringer af især ordblindhed, Asperger, ADHD⁶ eller autisme som alt for mange fagpersoner strør om sig med, men samtidig har jeg insisteret på at hvis man samtidig afvikler den mere specifikke viden hos visse fagfolk om motoriske-, perceptuelle-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder, så risikerer vi at kunne vende Birgit Kirkebæks ovenstående udsagn 180 grader, og så vil jeg udtrykke bekymring for at man ved i alt for høj grad at overbetone det generelle i form af det socioemotionelle helt kan komme til at overse det specifikke i form af faglige udviklingsforstyrrelser og vanskeligheder; og så vil mange elever med vanskeligheder i skoler og institutioner være ilde stedt p.g.a. af ren og skær faglig uvidenhed. Afkategoriseringen af eleverne må ikke føre til aflæring af specifik faglig indsigt hos lærere og pædagoger med flere, det ville resultere i et fagligt kollaps med begrebsmæssigt kaos til følge.

Historie og faglig udvikling

Og det er fordi vi så vil risikere at blive sat indsigtsmæssigt tilbage til tiden før 1970erne som på mange måder var en specialpædagogisk opblomstringstid: der var endnu mulighed for at vælge specialundervisning som fag på seminarierne, der blev tænkt strategiske tanker om integration af handicappede i normalundervisning, og i foråret 1974 var klinisk

psykolog Marchen Møller og talepædagog Jytte Jordal på en studierejse sammen i Moskva for at besøge neuropsykologen A.R. Luria. De havde fået den idé at Lurias arbejdsmåde over for voksne måtte kunne overføres til børn. Rejsen, mødet med Luria, og ikke mindst inspirationen fra den neuropsykologiske tankegang, som den blev udfoldet af Luria med baggrund i læremesteren, Vygotsky, udvirkede et markant kvalitetsløft af efter- og videreuddannelsen inden for specialpædagogik i Danmark hvad angår indsigt i og forståelse for børnenes specifikke faglige vanskeligheder. I forordet til Marchen Møllers bog: **Indlæringsvanskeligheder hos børn**⁷, bebudede Jytte Jordal et opgør med den gældende forståelse for hjerneskader og diagnoser, for i stedet »at sætte tingene på plads« og »skabe oversigt og orden i læserens begrebsverden«. Af Luria blev de inspireret til at skelne mellem hvad der er diagnoser og hvad der blot er symptomer, ligesom de blev indført i den kvalitative tilgang til iagttagelse og undersøgelse, og derved opdagede de hidtil usete muligheder for at skelne mere præcist mellem vanskelighedernes art end man hidtil havde været i stand til i f.eks. intelligencetest som WISC med flere. Inden for samme år i 1976 udgiver de det fælles værk: **Luria studier**⁸, som skulle blive en klassiker og inspiration til genoptræning af voksne personer efter tab af sprogevner, og samtidig inspirationskilde til »de faggrupper der arbejder med børn med specifikke indlæringsvanskeligheder«, som de skrev i indledningen. Men det er værd at bemærke at de i første

7 København: Gjellerup, 1976.

8 Herning: SPF, genudgivelse, 2003.

6 Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

omgang ikke medinddrog de socioemotionelle aspekter, selvom de anerkendte deres betydning for udvikling og læring, og selvom Marchen Møller, som klinisk psykolog, havde sit udgangspunkt i det socioemotionelle. Luria afstod selv fra at indfortolke socioemotionelle aspekter i en neuroaffektiv udviklingspsykologi, fordi man i hans samtid endnu ikke havde en tilstrækkelig nuanceret viden om hjernen til at kunne gøre det.

Men det har vi nu, og via Susan Harts introduktion til neuroaffektiv udvikling og medinddragelse af den socioemotionelle dimension⁹ kan det generelle og det specifikke nu også anskues i et cerebralt udviklingsperspektiv til berigelse af såvel det specialpædagogiske som det socialpædagogiske felt. Susan Hart udfolder med baggrund i ny viden det komplekse samspil mellem gener og miljø. Heraf fremgår det bl.a. at miljøet er meget tidligt ude og spiller aktivt sammen med arvemassen fra begyndelsen af. Samtidig er det sådan at langt over halvdelen af arvemassen først kommer til udtryk efter barnets fødsel. Noget er fastlagt som f.eks. hud- og øjenfarve, men i relation til specialpædagogikkens komplekse forhold er arv og miljø ikke hinandens modpoler, men snarere integreret i en udelelig proces som udtrykkes i et intimt samspil, hvor man kun vanskeligt kan skelne mellem årsag og virkning. Når vi kommer til mere komplekse sammenhænge som: adfærd, psykik, sprog, læsefærdighed og tænkning, så dikterer arven ikke udviklingen, men bidrager til hvordan udviklingen kan forløbe under stadig modifikation fra det omgivende miljø.

9 Hart: 2006.

Overordentlig mange arvelige faktorer forudsætter samspil med miljøet for at udtrykke sig eller for at blive fremprovokeret, og ikke mindst omsorgspersonernes adfærd er vigtig i denne sammenhæng. »*Et barns temperament kan vække bestemte forældresponser og skabe en selvopfyldende virkning til at forstærke eller hæmme medfødte træk, og barnets temperament kan prædisponere det til at orientere sig mod miljøet på en bestemt måde*«¹⁰. Man vælger ikke at blive et socialt væsen, og man bliver ikke et socialt individ ved at blive indført i principperne for menneskelig adfærd, det bliver man ved at få indpodet den følelsesmæssige baggrund for disse principper¹¹. Arven bestemmer med andre ord de egenskaber eller muligheder vi får til disposition, men erfaringerne bestemmer hvordan »kortene« bliver spillet. Den menneskelige arvemasse er, for kompleks adfærd og komplekse færdigheders vedkommende, et åbent system. I udviklingen influerer gener og miljø gensidigt på hinanden, og det får efterfølgende betydning for nervesystemets udvikling. Vi bliver med andre ord til i dyb afhængighed af andre mennesker, vi ikke selv vælger, men som bliver vores lod i tilværelsen¹².

Og hvis barnet ikke stimuleres sprogligt optimalt på grund af tidlige omsorgssvigt, så hæmmes evnen til at regulere adfærden verbalt. Og man ved nu¹³ at højre hemisfære er den dominerende de tre første leveår hvorfor børn som udsættes for følelsesmæssig deprivation vil kunne få vanskeligheder

10 Hart: side 38, 2006.

11 Rosenberg: side 11, 2005.

12 Rosenberg: side 16, 2005.

13 Hart: side 226, 2006.

med affektregulering. Man mener¹⁴ at *skam* er en *kropslig* reguleringsmekanisme som udvikles gennem højre hemisfære-funktioner, mens *skyld* er et *sprogligt* venstre hemisfære-fænomen. Susan Hart skriver at vedvarende traumatisering påvirker interaktionen mellem de to hemisfærer, og det betyder at emotionaliteten forstærkes, men på en ordløs og ureguleret måde. »Hos børn med tidlige følelsesmæssige skader vil dissocieringen f.eks. vise sig ved, at barnet udvikler isolerede motoriske og kognitive funktioner, som ikke er forbundet med de følelsesmæssige områder. Selvom barnet er normalt begavet, kan det ikke udvikle 'mentaliseringssevne', idet det er afskåret fra at integrere sin kognition følelsesmæssigt«¹⁵.

Det er også udtrykt sådan at barnet først rigtigt bliver til menneske, eller et færdigudviklet menneskeligt subjekt, når det bliver indviet i og delagtiggjort i samspillet mellem handling, tale og sprog i sit nærmiljø, og det muliggør et sjæleliv med ønsker, hensigter, ængstelser, forhåbninger, refleksioner, følelser, skam og skyld¹⁶ mv. Disse forhold er også indlejret i det ældgamle udtryk samvittighed som er et folkeligt udtryk for den etiske sans. Samvittighed, som oprindeligt er et plattysk udtryk, er beslægtet med samviden, opmærksomhed og bevidsthed. Samviden eller samvittighed er på én og samme tid en viden vi har sammen og en viden vi er alene om. Den afspejler den enkeltes forhold til kollektive regler og vores fælles erindring om at handlingen huskes, også

14 Hart: side 227, 2006.

15 Hart: side 232, 2006.

16 Husted: side 188, 2000.

selvom den søges fortrængt¹⁷. At blive skammet ud og mærke sig fællesskabets regler og normer føles på en grænseoverskridende måde i såvel krop som sjæl. Det går ikke uden, og det gælder om ikke at få sår på sjælen med.

»Er du vanskelig, eller har du vanskeligheder«¹⁸, spørger Per Lorentzen underfundigt, og afslører dermed forskellen på vores mulige syn på barnet som enten irriterende eller i vanskeligheder. Og som du ser nogen behandler du vedkommende, derfor er lærerens og pædagogens blik vigtigt for det enkelte barn i vanskeligheder, det er ikke ligegyldigt hvem barnet møder, den måde man bliver set på er også med til at forme ens personlighed. Derfor hedder det også at: »i skolen skal man træde varsomt, for der bliver mennesket til«¹⁹. I hvert fald i vores kultur, hvor skolen i de sidste mange årtier har været præget af menneskeskoletanken om afbalanceret vægtning af såvel det faglige som det personlige. Den danske digter N.F.S. Grundtvig har udtrykt at [...]»han har ikke levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær«²⁰; og den norske digter Bjørnstjerne Bjørnson skal have sagt: at små børn ikke kan lære noget af en, de ikke holder af²¹. Derfor må man forestille sig, at hvis man har det vanskeligt med stoffet, og derfor har svært ved at holde af det, så bliver lærerpersonligheden så meget mere afgørende. Præsten,

17 Kirkeby: side 193, 1994.

18 Lorentzen: side 67, 2003.

19 Udtrykt mundtligt af filosofen Jørgen Husted.

20 Grundtvig (1834) i »Nu skal det åbenbares«, Højskolesangbogen.

21 Jørgen Lund: Det faglige løft – om greb og misgreb i uddannelse og forskning, side 30 København: Gyldendal, 2007.

Johannes Møllehave, har bemærket at: »Når man spørger folk om, hvad deres bedste lærer betød for dem, så skal man lægge mærke til, at der kommer et smil på deres læber som om de mindedes en gammel kæreste«²², og hører man til de svage i skolesystemet, er det godt at have bare én voksen med blik for at man en dag måske alligevel kan blive til noget trods alt. Jeg har selv mange gange oplevet hvordan en sådan skytsengleagtig lærer næsten kan udrette mirakler med enkelte elever. Mit eget skoleliv skiftede fra sort til hvidt i sjette klasse af samme årsag. For mig at se hænger det sammen med et personligt blik for den enkelte, samtidig med interesse og nysgerrighed efter hvad man i øvrigt fagligt kan gøre for at befordre udvikling og læring for vedkommende. Omvendt har jeg også få tragiske gange været med til at kaste håndklædet i ringen og foreslå eleven udskilt til en specialklasse, men så har det næsten altid været for at redde et barn fra nogle håbløse lærere eller pædagoger som den pågældende elev ikke kunne være tjent med i det lange løb. Her kunne specialklassen blive til en kærkommen oase med mulighed for på ny at etablere gode personlige relationer til omgivelserne og konstruktive voksne.

Menneskets værdi eller menneskets værdighed

Det begyndte med at vi så på de åndssvage gennem diagnoser, og var bange for at de med deres arveanlæg skulle degenerere samfundet. Det vist sig ikke

²² Udtrykt side 39 i *Det skal mærkes at vi lever*, en interviewbog om Benny Andersen og Johannes Møllehave af Karen Thisted, Politikens Forlag, 2003.

at have noget på sig, og i de magiske 1970'ere lykkedes det i Danmark juristen N.E. Bank-Mikkelsen at vriste de åndssvage ud af lægernes favntag. Som han selv udtrykte det: [...]»jeg har ondt af mange åndssvage, som er i psykiatreres varetægt eller magt. De åndssvage har længe nok været pindet op på psykiaternes nåle – principielt kan pædagogernes og psykologernes overtagelse af samlingen føre til ny kategorisering med alt, hvad deraf flyder. Foreløbig synes pædagoger og psykologer at angribe de åndssvages problemer på en mere acceptabel måde, men også over for disse specialister må man være på vagt – især hvis de en skønne dag mener at have fundet 'sandheden'«²³.

Sammen med pædagogerne og psykologerne vandt de åndssvage retten til at blive set på som mennesker, men de slap ikke for specialpædagogikkens negative aspekter. Den nye svøbe blev at de professionelle ikke kunne afholde sig fra at: »mange naturlige hverdagssituationer ble så å si 'pedagogiseret' ihjel, dvs. de ble søkt udnyttet i opplærings- og træningsøyemed«²⁴, som Per Lorentzen så rammende udtrykker det. I pædagogernes varetægt blev måltidet til spisetræning, fødselsdagen til socialtræning, og udflugten til bustræning.

Og sådan har vi hver især vores sandheder om forskellige specialpædagogiske problemstillinger: TEACCH²⁵ til de urolige, AKT²⁶ til de aggressive

²³ Bank-Mikkelsen: *Noget om åndssvage*, side 128-129. i: *Afvigerbehandling*, København: Thanning & Appels Forlag, 1971.

²⁴ Lorentzen, Per: side 36, 2003.

²⁵ *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*.

²⁶ *Adfærd, Kontakt og Trivsel*.

og ængstelige og RR²⁷ til de læsesvage osv. Og resten ender i et sort hul som Niels Hausgaard synger om på sin CD: »*Betalingsbalancen er snart rettet op, og kronkursen er helt i top. Så nu kan enhver forstå, at Egon ikke kan betale sig. Egon er klar til at løfte i flok, men du godeste Gud, det er jo slet ikke nok. Egon er snart en og tyve år. De sagde i TV-avisen i går at sådan nogen som Egon, de kan egentlig ikke betale sig. De sagde det måske ikke lige på den måde, men summa summarum, det var det, de sagde, at renten taget i betragtning, så kan Egon ikke betale sig.*«²⁸.

I det aktuelle samfund med dets fokusering på det enkelte individ frem for fællesskab, og konkurrence frem for samarbejde, der bliver det menneskets værdi frem for dets værdighed som bliver sat i centrum. Der er mange tegn i tiden på at vi er på vej mod en ren materialisme som i den grad kommer til at dominere vores værdiforestillinger, og dermed true menneskets kerne af sammensathed, kompleksitet og helhed. I stedet bliver eleverne genstandsgjorte som enkeltindivider. De kan så kvantificeres med test og evalueringer, og de får kun værdi hvis de kan bidrage til overskudsmaksimering i form af bruttonationalprodukt. Vi er ved at få et samfund som er til for økonomien, i stedet for økonomier som er til for samfundet, skriver den svenske journalist Göran Rosenberg²⁹. I stedet for værdi og værdighed skriver han om profit og pligt og advarer imod at indrette institutioner hvor det kun drejer sig om at placere kapital effektivt med højeste

afkast for øje, fordi børnehaver, skoler og plejehjem ikke kan fungere uden pligt baseret på moralsk forpligtelse i form af professionel etik og høje idealer. I dag taler man ikke mere om pligt, men derimod om konkurrence, effektivitet, mangfoldighed, frihed, rentabilitet og kundestyring. Bag de tilforladelige ord gemmer sig en genstandsgørelse af mennesket. Men da overser man at: »*Et menneske som har brug for vores hjælp, styrker vores evne til at hjælpe, ud af den eksistentielle svagheds fællesskab fødes sympatien og empatien. Således forandres vores relation til den anden fra beregning til ansvar, fra byttehandel til gave. Fra transaktion til grænseløs relation over tid og rum*«³⁰, skriver Göran Rosenberg, og fortsætte »*Kunsten at leve som menneske, vil tragedien sige, er ikke at vinde (det kan man ikke), men at kæmpe godt*«³¹.

Og jeg kender mange skriftsprogligt svage, eller andre fra det vi kalder restgruppen, som både kæmper godt og lever et godt liv, alt imens mange af de professionelle kun har blik for deres skavanker eller defekter. Deraf ser man at der ikke altid kommer noget godt ud af hverken megen uddannelse eller skoling. Det hele kommer også an på hvem du i forvejen var inden du startede på uddannelsen. »*Uddannelse er en fantastisk ting, men det der virkelig er værd at vide, kan man ikke lære ved uddannelse*«³². Uden evne til at inkar-

27 Reading Recovery.

28 Niels Hausgaard: Flyv så!, CD 2006.

29 Rosenberg: 2005.

30 Rosenberg: side 109, 2006.

31 Rosenberg: side 158, 2006.

32 Oscar Wilde: »Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught«, fra Steven Pinker: *The Language Instinct*, s. 18, London: Penguin Books, 1994.

ner erfaring i teori og udvise talent for dømmekraft, da ender man som den evige novice i specialpædagogikken. Og de svage har ikke brug for novicer, de har brug for lærere og pædagoger med ben i næsen og begge ben på jorden, som tør stole på deres egen forstand, og som ved hvor langt den rækker, og hvornår de skal spørge om kvalificeret hjælp.

Kilder:

Hart, Susan: *Hjerne, samhørighed, personlighed – Introduktion til neuroaffektiv udvikling*, København: Hans Reitzels Forlag, 2006.
Husted, Jørgen: *Wittgenstein*, København: Centrum, 2000.
Husted, Jørgen: *Borgerskole eller menneskeskole? i Skolens rummelighed – fra idé til handling*, red. Kim Foss Hansen og Ole Hansen, København: Undervisningsministeriet, Ud-

dannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 4, 2004.
Kirkeby, Ole Fogh: *Verden, ord og tanke, om sprogfilosofi og fænomenologi*, København: Handelshøjskolens Forlag, 1994.
Kirkebæk, Birgit: *Dannelse eller tilpasning?* i *Nordisk tidsskrift for specialpædagogik* 3. – 4. årgang 77, side 179 – 186, 1999.
Lorentzen, Per: *Fra tilskuer til deltager, samhandling og kommunikation med voksne udviklingshemmede*, Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
Lorentzen, Per: *Slik som man ser noen – faglighed og etikk i arbeid med utviklingshemmede*, Oslo: Universitetsforlaget, 2006.
Lund, Henrik Stampe: *Dømmekraft, Essay*, København: Tiderne Skifter, 2006.
Maul, John: *Mennesket i specialpædagogikken – om mod og fornuft i specialundervisningen*, Herning: Special-pædagogisk Forlag, 2007.
Rosenberg, Göran: *Pligten, profitten og kunsten at være menneske*, København: Tiderne Skifter, 2005.

Implementering af ICDP i den kommunale praksis



Af Mogens Blæhr

Indledning

Børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte har i Danmark været på den politiske dagsorden sidst i det forrige årtusinde og er det med fuld styrke her i det nye årtusinde. Det er bl.a. givet udtryk i centralt finansierede projektmidler til udviklingen af en ny og bedre praksis ude i kommunerne. Lovgivningen om specialpædagogik er på det seneste blevet ændret¹, bl.a. med det formål at mindske ekskluderingen af eleverne fra den almindelige klassegruppe, at gøre folkeskolen mere rummelig samt hæve kvaliteten i indsatsen overfor børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. I 2006 har vi fået en Anbringelsesreform med det formål »at sikre, at udsatte børn og unge modtager den rette hjælp i rette tid. Ved at sikre, at børn og unge får den støtte, de har brug for, kan vi bidrage positivt til at hjælpe dem videre i livet, så de får samme muligheder som alle andre for uddannelse, arbejde og familieliv«². Kommunerne forpligtes til at udarbejde en Sammenhængende børnepolitik, der bl.a. skal indeholde konkrete mål for indsatsen og initiativer til løbende evaluering af samme. Der er lovgivet om

- 1 BEK nr. 1373 af 15/12/2005, Undervisningsministeriet.
- 2 Håndbog om anbringelsesreformen, Styrelsen for Social Service, Socialministeriet, p.3.

læreplaner i dagtilbudene og elevplaner i folkeskolen med det formål, at hæve kvaliteten i dagtilbud og folkeskole.

I Vamdrup Kommune³ har vi siden 1999 arbejdet med metodeudvikling inden for det special- og socialpædagogiske arbejde⁴, samt siden 2004 endvidere udvikling af metoder til i højere grad at involvere børn, unge og familier i problemløsningerne⁵. ICDP Relations- og ressourceorienteret pædagogik har været medtænkt både som princip og metode i udviklingsarbejderne. Og empowerment har været inspirationskilde til projekt Familien i Centrum. I det følgende redegøres der for erfaringer fra denne indsats, der fortsat pågår.

Hvorfor ICDP og empowerment – og hvordan?

Valget af ICDP og empowerment som tilgange til den særlige indsats i Vamdrup Kommune, er begrundet i erfaringer fra Sæby Kommune, hvor man i årene 1985 til 1998 arbejdede med samme problem-

- 3 Efter Kommunalreformen 2007 er Vamdrup Kommune blevet en del af Kolding Kommune.
- 4 Udviklingsmidler fra Socialministeriets SIBU pulje (Særlig Indsats for Børn og Unge).
- 5 Udviklingsmidler fra Socialministeriets Familien i Centrum pulje.

stillinger, og hvor ICDP og empowerment blev introduceret i et succesfuldt forsøg på at løse opgaverne ift. de mest marginaliserede børn og børnefamilier. Men det lykkedes ikke at få implementeret metoderne til en integreret del af praksis. En evaluering af forløbet pegede på forhold af betydning for implementering⁶.

SIBU projektet havde fokus på udvikling af pædagogens og lærerens relationskompetence. I en specialpædagogisk sammenhæng blev denne opgave accentueret ved udgivelsen af temahæftet om den specialpædagogiske indsats overfor børn og unge med adfærds-, kontakt- og trivselsvanskeligheder (AKT), hvor det som grundlagsforståelse for den specialpædagogiske indsats fremhæves, at »det er primært relationen mellem den professionelle og barnet, der er specialundervisningens substans. Sekundært drejer det sig om at formidle et fagligt indhold. Optimalt er der samtidig i dette forhold« (p.10)⁷.

Kompetenceudviklingsforløbene var tilrettelagt som forløb, hvor den professionelle, efter at være blevet introduceret til teorierne bag ICDP Relations- og ressourceorienteret pædagogik, skulle vælge et barn/en elev og i samspil med dette barn sætte fokus på udvikling af egen relationskompetence under vejled-

ning og gennem forskellige refleksionsmetoder⁸.

Specialklasselærerne og specialklassepædagogerne på en af kommunens folkeskoler havde alle sagt ja til at deltage i et af de første ICDP kompetenceudviklingsforløb. Ifølge Pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR) var en stor del af de elever, der blev visiteret til specialklasserne, elever, der både havde større generelle indlæringsvanskeligheder og samtidig adfærds-, kontakt- og trivselsvanskeligheder (AKT). Det var almindeligt, at lærerne og pædagogerne måtte fastholde nogle af eleverne i konfliktsituationer. Der var ofte akutte henvendelser til skolens leder om assistance til at løse konflikter mellem den voksne og elever. Specialklasserne med deres elever og personale havde en lav status ift. den øvrige medarbejderstab. Det psykiske arbejdsmiljø var dårligt. To af medarbejderne blev langtidssygemeldt omkring det tidspunkt, hvor ICDP udviklingsforløbet blev sat i gang.

Som nævnt ovenfor, så var fokus for kompetenceudviklingsforløbet lærerens/pædagogens opmærksomhed på og udvikling af egne relationskompetencer i et samspil med en selvvalgt elev. Det var ikke eleven, der var i fokus.

Der var store begyndervanskeligheder.

Ved hver kursussamling, hvor dagsordenen var læreren/pædagogen, blev

6 For en udførlig beskrivelse henvises til Blæhr, Faureholm, Sagbakken og Rye: »Fra marginalisering til deltagelse – kompetenceudvikling i kommuner«, Systime 2004.

7 »Adfærd, kontakt og trivsel«, Undervisningsministeriet 2000.

8 Relationskompetence ad modum ICDP sætter fokus på den voksnes evne til at skabe en konstruktiv relation til barnet (den følelsesmæssige dialog) og formidle en viden/et fagligt indhold til barnet (den formidlende dialog).

der ved start sat konflikter med elever, samarbejdsvanskeligheder internt i medarbejdergruppen omkring specialklasserne og samarbejdsvanskeligheder ift. den øvrige medarbejderstab og ift. ledelsen, på dagsordenen. Det blev nødvendigt at aftale med medarbejderne og ledelsen, at der skulle iværksættes en målrettet indsats for at bedre det psykiske arbejdsmiljø. Skolelederen gik aktivt ind i denne opgave. Der kom ro på, og lidt efter lidt blev der fundet mere konstruktive løsninger på de mange vanskeligheder, der kunne tilskrives samarbejdsformerne de voksne imellem (voksen-voksen relationerne). Fra at det psykiske arbejdsmiljø alene var den enkelte medarbejders eget problem, blev det også et fælles anliggende, kollegialt og ledelsesmæssigt.

Hvad angår eleverne, især ift. de ret mange elever, hvor medarbejderne oplevede sig magtesløse, var det en udbredt holdning, at de var fejlanbragt i specialklasserne. Retorikken om eleverne var typisk, at de havde en utilstedelig opførsel, de var uopdragne, både overfor de voksne og overfor de øvrige elever. For flere af dem blev det tilføjet, at de kom fra hjem, hvor forældrene ikke drog omsorg for at opdrage børnene og støtte dem ift. deres skolegang. Skole-hjem samarbejdet med nogle af forældrene var konfliktfyldt. Og de var en belastning for det psykiske arbejdsmiljø. »Der må være grænser for, hvad man skal finde sig i som medarbejder!«

Det var slående, at retorikken ikke var didaktisk funderet, men funderet i ikke-didaktiske hverdagsbetragtninger af den type, hvor magtesløsheden får afløb ved at diskvalificere eleverne og eventuelt også deres familiebaggrund.

På ovennævnte baggrund kunne det opleves som en provokation, at fokus skulle være på den enkelte medarbejders egen relationskompetence, frem for på eleverne og det psykiske arbejdsmiljø⁹.

Udover skoleleders igangsættelse af en kort- og langsigtet indsats ift. arbejdsmiljøet, blev det nødvendigt at sætte didaktik og specialpædagogik på dagsordenen. Det viste sig, at langt de fleste af medarbejderne havde ingen eller sparsom viden om specialpædagogik. De havde brug for langt mere rådgivning og vejledning, end de havde til rådighed via PPR. Ved at sætte både didaktisk/specialpædagogisk kompetence og relationskompetence på dagsordenen lykkedes det at overvinde flere af begyndervanskelighederne og komme konstruktivt videre.

Langsomt voksede nye vanskeligheder frem. Der blev lidt efter lidt tiltagende konflikt mellem det lærings- og udviklingssyn PPR agerede ud fra, og det læringsyn ICDP Relations- og ressourcerorienteret pædagogik er båret af. Det lykkedes ikke, på trods af flere forsøg, at få et samarbejde med PPR om en løsning af denne konflikt.

I dag er specialklassernes status mærkbart hævet. Den interne organisation er blevet mere hensigtsmæssig ift. at sikre konstruktiv dialog og konstruktivt

9 For en uddybning af rammebetingelsernes betydning for at lykkes med udvikling af den professionelle relationskompetence henvises til Mogens Blæhr: »Kompetenceudvikling i kontekst – relations- og ressourcerorienteret pædagogik«, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, temanummer 4/2002 (side 323-331), Forlaget Skolepsykologi.

samarbejde. Specialklasserne har fået deres egen afdelingsleder. Der har været afholdt et lokalt kursus i specialpædagogik, og der er arbejdet videre med at udvikle didaktiske kompetencer og relationskompetencer som komplementære størrelser. En del af de »forkerte elever« er nu blevet »rigtige elever«! Eller sagt på en anden måde: Der er fortsat elever, der ind imellem kommer i magtesløse situationer, både i forhold til de faglige opgaver, de udsættes for, og i de relationer de indgår i. De mødes nu kun undtagelsesvis af magtesløse lærere.

Projekt Familien i Centrum flyttede fokus til Familieafdelingen, hvor socialrådgivere og sundhedsplejersker med ansvar for at virkeliggøre Servicelovens og Sundhedslovens bestemmelser til en god praksis, blev udgangspunktet for projektet. Projektets formål er formuleret således:

At få udviklet et koncept for arbejdet med udsatte og sårbare familier med mindre børn, der tager sit primære udgangspunkt i den enkelte families egen forståelse af deres situation, herunder deres egen forståelse af deres vanskeligheder og ressourcer.

At denne forståelse gøres til udgangspunkt for et samarbejde med familien som hovedaktør for at få mobiliseret både egne, familienetværkets og det offentliges ressourcer, med det formål at familien overvinder vanskelighederne og får magt over eget liv, og sårbarheden og marginaliseringen mindskes.

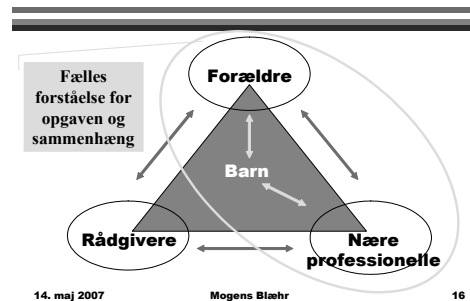
At det offentliges ressourcer i videst mulige omfang mobiliseres inden for rammerne af det for barnet og familien

almindelige hverdagsliv, ved at kvalificere de for barnet daglige og nære professionelles indsats gennem den enkeltes og teamets kompetenceudvikling, tværgående helhedsløsninger og organisationsudvikling med særlig opmærksomhed på ledelse.

At specialiserede foranstaltninger iværksættes og gennemføres ud fra ovennævnte forståelse og således ses som et supplement til, og ikke en erstatning for, de for barnet daglige og nære voksne i det private og offentlige netværk.

Hvor fokus under SIBU projektet var udvikling af de nære professionelles relationskompetencer ift. barnet, er fokus nu udvikling af rådgivernes undersøgelses- og formidlingskompetence i et tæt samarbejde med forældrene og barnet, hvor de gives højeste prioritet. Men også ved at inddrage de nære professionelle som vigtige ressourcer i løsningen af opgaverne (se fig.).

Relation og samarbejde



I kommunernes børnesager er det ofte inden for den store cirkel, at vanskelighederne udfolder sig. Samtidig er det også inden for samme cirkel, at mulighederne for de gode løsninger som oftest

er at finde. Det offentlige netværk er en betydelig ressource til at sikre børnenes sundhed og udvikling. I forhold til forældre og familienetværk med få ressourcer er det offentlige netværk ofte den vigtigste ressource¹⁰. Hver sagsbehandler i Familieafdelingen har udvalgt 1 til 2 sager, hvor de har særlig opmærksomhed på udviklingen af egne undersøgelses- og formidlingskompetencer.

Hanne er 13 år og går på en almindelig folkeskole. Hun er nu over mange uger blevet eneundervist, da det ikke længere er muligt at få hende til at gå i skole i den klasse, hun kommer fra, og hvor hun i det store og hele har gået siden børnehaveklassen. Hun har altid haft forsømmelser. Af samme grund gik hun i børnehaveklasse over to år. Forsømmelserne tog rigtig fart i 4. klasse, hvor hun kom tidligt i pubertet, og hun var i forhold til de et år yngre kammerater meget tidligt fysisk veludviklet. Hun begyndte at beklage sig over at blive mobbet af klassekammeraterne. Hun klagede nu ofte over mavepine og var på et tidspunkt indlagt, hvor man intet somatisk fandt som mulig årsag. Hun søgte ældre kammerater, primært drenge, i de andre klasser. Hun forsøgte med et skoleskift, men »nissen flyttede med«, så hun kom tilbage til tidligere klasse. Familieafdelingen har for år tilbage kort tid haft kontakt til familien. Sagen genhenvises for ¾ år siden til Familieafdelingen. Ved årsskiftet skifter Hanne fra folkeskolen til en kostskole. Her er hun 1 dag, hvor efter hun tager hjem igen. Og hun er siden blevet eneundervist. Hun vil ikke tilbage til

sin gamle klasse. Socialrådgiveren udvælger nu sagen til projekt Familien i Centrum.

Siden årsskiftet har socialrådgiveren arbejdet med undersøgelsesopgaven, og målet er at finde en løsning på vanskelighederne, bl.a. ved at finde et nyt skoletilbud.

Aktuelt er der følgende bud på hvad opgaven og løsningen kunne være:

Forældrene ser problemerne forårsaget af tidlig pubertet og mobning i klassen samt for lidt opmærksomhed hjemme over mange år, hvor en meget handicappet lillebror tog næsten al forældrenes tid og opmærksomhed. Først sent kom lillebror i døgnbehandling. Og endvidere faderens psykiske problemer, der er af invaliderende karakter.

Hanne ser selv sine problemer forårsaget af, at hun er meget mere moden end klassekammeraterne, og hun derfor har andre interesser og kammerater. Og at hun af samme grund bliver mobbet af klassekammeraterne. Hanne henviser til det år, hvor familien første gang havde kontakt til Familieafdelingen. I den periode havde hun en kontaktpædagog, som hun havde det særdeles godt med og oplevede sig forstået og hjulpet af.

Klasselæreren ser problemerne forårsaget af pubertetsudvikling langt forud for klassekammeraterne også ift. interesser, påklædning og adfærd. Meget snæver videnshorisont om dagligliv i øvrigt – kan virke naiv. Styrende og dominerende ift. sin mor. Klarer sig fagligt svarende til den svageste del af klassen.

10 Håndbog om anbringelsesreformen, Styrelsen for Social Service, Socialministeriet.

PPR psykologen ser problemerne som forårsaget af, at Hanne er meget svagt funderet, på grænsen til debil (ujævn profil).

Socialrådgiveren ser Hanne som genert og uden det store ordforråd, med manglende selvtillid, selvværd og tillid til omgivelserne.

Socialpsykologen ser Hanne som en pige med kognitive vanskeligheder, der skolefagligt har klaret sig godt ift. vanskelighederne. Ift. klassen er hun blevet mere isoleret de seneste år, men med kammerater uden for klassegruppen. Skolefobiske tegn og et svagt familienetværk.

Inden for det sidste halve år har PPR psykologen først foreslået Hanne henvist til en specialskole for elever med generelle vanskeligheder og siden stillet forslag om en specialklasse i nabokommunen på en almindelig folkeskole. Moderen og Hanne er meget usikre på, hvad der vil være den rigtige løsning. Skolelederen på distriktsskolen og klasselæreren er uenige i PPR psykologens forslag og mener, at Hanne skal blive på distriktsskolen. Socialrådgiveren har mest tiltro til skolelederens vurdering og er helt uenig i, at pigen skulle være debil.

Hanne er et typisk eksempel på hvordan det er gået i de udvalgte Familien i Centrum sager, hvor vi har lagt vægt på ikke at være foranstaltningssikserede og hurtigt ude med foranstaltningsslag. En praksis der ofte kendetegner PPR og Familieafdelingen. Ved at give undersøgelsesprocessen god tid, og ved at være omhyggelig med at få alle syns-

vinkler grundigt belyst, med stor vægt på synsvinkler fra de personer, der er tættest på barnet og barnet selv (den store cirkel – se fig. s.115), får vi indblik i forskellige fortællinger om det samme barn. Hvilken fortælling skal nu tillægges størst betydning og bæres videre på af Hanne? Hvem skal vi beslutte hun skal være – og som sådan hvordan hun skal behandles videre frem? Hvad sker der, hvis vi underkender familiens egen forståelse af deres hverdagsliv og Hannes vanskeligheder, og iværksætter foranstaltninger, som de grundlæggende ikke har tiltro til, men som vi som professionelle måske anser for at være bedst?

Vi har indtil nu haft størst succes i de udvalgte Familien i Centrum sager, hvor vi har haft en tæt dialog imellem alle de involverede parter fra først til sidst. Det vil sige fra henvisning til undersøgelsesforløb og videre til foranstaltninger. Denne fælles dialog har vi ikke haft i Hannes sag. Her står vi i den situation, at der er en magtkamp under udvikling blandt de professionelle. En magtkamp hvor den svageste part, barnet og familien, er dømt taber. Og hvor rådgiverne, der traditionelt er tillagt størst magt, er dømt vindere. De nære professionelle, der er den største ressource ift. at befordre løsningen, er dømt ude.

Konklusioner og perspektiver

Som en konsekvens af Kommunalreformen er udviklingsarbejderne i Vamdrup Kommune på det tidspunkt, hvor implementeringen står for at skulle gennemføres, flyttet over i Ny Kolding Kommune. De nære professionelle ude på daginstitutioner og skoler er de sam-

me, som før sammenlægningerne. Deres kompetencer til nu og fremover at løse de særlige opgaver er umiddelbart set fortsat til stede. Men som eksemplerne ovenfor med specialklasserne og Hanne viser, så er de ikke enerådende. De er i høj grad afhængige af rådgiverne på PPR og i Familieafdelingen. Og af ledelsen, ikke kun på egen institution/skole, men også ledelsen i den kommunale organisation. Og her er der både lagt sammen og organiseret om. Rådgiverkompetencerne båret af de enkelte rådgivere fra Familieafdelingen i nu tidligere Vamdrup Kommune er splittet op og organiseret om i Ny Kolding Kommune. Den enkelte er selv sagt fortsat bærer af de kompetencer, som vedkommende allerede har tilegnet sig. Men rammebetingelserne for at kunne udfolde kompetencerne i et kollegialt miljø, hvor samme kompetencer er efterspurgt og værdsat, er aktuelt ikke tilstede.

Rammebetingelserne for at udøve en god praksis er meget afgørende for at lykkes. Ledelsen spiller her en meget afgørende rolle ved at tilvejebringe, fastholde og fortsat udvikle sådanne rammebetingelser, både internt på skolen/institutionen/afdelingen, men også tværgående vertikalt og horisontalt i hele den kommunale organisation. Den Sammenhængende børnepolitik (jf. Anbringelsesreformen) har fokus på denne opgave. Opgaven er:

- Personalepolitik og arbejdsmiljø.
- Den tværgående og tværfaglige dialog omkring opgaveløsningen med inddragelse af barnet og familien.

ICDP Relations- og ressourcerorienteret pædagogik indeholder ikke i sig selv de nødvendige principper eller det konkrete værktøj til at sikre pædagogen og læreren succes i opgaveløsningen. ICDP skal tænkes ind i den didaktiske og specialpædagogiske sammenhæng. Praksis skal være udtryk for en bevidst og målrettet omsætning af et dannelsesideal, hvor den enkeltes ret til det gode liv inden for fællesskabet gives højeste prioritet. Barnets og forældrenes synspunkter skal gives højeste prioritet. Følgende kompetencer skal sammentænkes:

- Didaktisk/specialpædagogisk kompetence og relationskompetence.

Rådgiverne (PPR og Familieafdelingen) har en meget central rolle at spille. Traditionelt sidder de med den opgave, både at tilvejebringe et fagligt og lovgivningsmæssigt kvalificeret udgangspunkt for opgaveløsningen, her under også i vid udstrækning legitimering af ressourceanvendelsen, og løbende at følge processen for at kvalificere opgaveløsningen ved at koordinere, supervisere, rådgive og vejlede, yde konsultativ bistand, evaluere. Vurderinger og undersøgelser skal kunne omsættes til berigelse af det vilkårsbestemte samarbejde om barnets sundhed og udvikling ved at indtænke barnets og forældrenes perspektiv samt pædagogens og lærerens perspektiv. Forslag og beslutninger skal give højeste prioritet til barnets og forældrenes synspunkter og tiltro til foranstaltninger. Der er ikke på forhånd givet nogen rigtig løsning. Der skal udøves sund dømmekraft som baggrund for forslag og beslutninger. Forslag og beslutninger skal tilgodese borgernes retssikkerhed. Rådgiverne skal besidde:

- Undersøgelles- og formidlingskompetence i forhold til et forældre- og familieperspektiv og et professionelt perspektiv båret af didaktik, specialpædagogik og relation, i overensstemmelse med gældende lovgivning.

Afslutning og perspektivering

Implementering af ICDP Relations- og ressourceorienteret pædagogik i en specialpædagogisk sammenhæng i den kommunale praksis, set både ud fra erfaringerne i Sæby Kommune i begyndelsen af 1990'erne og erfaringerne fra Vamdrup Kommune her i begyndelsen af det nye årtusinde, synes at være et værdifuldt bidrag til at kvalificere den særlige indsats overfor børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. Kvalificeringen skal ses som et bidrag til lærerens og pædagogens udvikling af egne relationskompetencer som et fundament for, at kunne løse den didaktiske og specialpædagogiske opgave. ICDP kan ikke stå i stedet for, eller kompensere for, manglende eller utilstrækkelige didaktiske/specialpædagogiske kompetencer.

ICDP ser ud til, i sin grundlagsforståelse af børns læring og udvikling, at være i overensstemmelse med gældende lovgivnings grundlagsforståelse, her under det dannelsesideal, der er formuleret for børns læring og udvikling i samme lovgivning¹¹.

Den specialpædagogiske praksis udøves ikke alene af læreren og pædagogen. PPR har en meget central rolle for ud-

øvelsen af denne praksis. Og i mange af de opgaver, hvor læreren og pædagogen oplever at komme til kort (ofte AKT opgaverne), spiller Familieafdelingen ofte en central rolle. Endelig er der barnet og forældrene, der iflg. lovgivning og vejledninger forventes tildelt en meget central rolle, den mest centrale, i dette samarbejde. I praksis er det meget vanskeligt at se, at praksis er i overensstemmelse med denne fordring. PPRs undersøgelses- og rådgivningspraksis ser i nogle af de udvalgte cases (SIBU projektet og projekt Familien i Centrum) ud til at være båret af et lærings- og udviklings-syn og et dannelsesideal, der vanskeligt lader sig forene med lovgivningens og ICDPs tilgang til opgaveforståelsen.

Skolelederen er den, der i forhold til beslutningen om specialpædagogisk bistand, har den formelle beslutningskompetence. Dette synes ikke at være kendt hverken for læreren/pædagogen eller forældrene. Skolelederen og PPR synes ikke at tydeliggøre dette faktum for læreren/pædagogen og forældrene, endsige sagsbehandleren. Mange frustrationer under den proces, der skal afklare behovet for og eventuelt føre til beslutning om specialpædagogisk bistand, synes at kunne tilskrives denne uklarhed.

Jeg har fremhævet dialogen som meget afgørende for, at den proces, der skal føre frem til iværksættelse af og samarbejde om specialpædagogiske foranstaltninger for de børn, der har behov for særlig hensyntagen og støtte, bliver konstruktiv. Dialogen imellem alle de interessenter, der er involveret i denne proces. Som det fremgår af fig. tidligere, så er interessenterne barnet, forældre-

11 Se note 7.

ne/familien, de nære professionelle og rådgiverne. Og som nævnt ovenfor også skolelederen. Jeg ser dialogen som helt afgørende for succes i opgaveløsningen bl.a. under henvisning til, at det er gennem dialogen fortællingen om hvad opgaven går ud på konstrueres. Hvem er Hanne? Hvad er opgaven? Hvordan skal opgaven løses? Vil det lykkes de centrale aktører omkring Hanne at nå frem til en fælles forståelse for, hvad opgaven er, eller fortsætter de med hver deres forskellige forståelse? Og hvilke konsekvenser får det? Det er i denne dialog,

at lærings- og udviklingssyn, dannelsesidealer og magtspil, er sat på dagsordenen. Det er her jeg ser de måske allerstørste udfordringer for den aktuelle og fremtidige håndtering af indsatsen overfor de svagest stillede børn og unge. Det læringssyn og udviklingssyn ICDP Relations- og ressourceorienteret pædagogik er båret af, ser jeg som et meget konstruktivt bidrag til at håndtere denne udfordring, og et konkret bud på at praktisere dette paradigme. Men der skal mere til.

International Child Development Programmes med utgångspunkt från en förändrad syn på barn i samhälle och utbildningen i Sverige



Av Åsa Lindström,
Vägledare på Specialpedagogiska institutet,
Örebro, Sverige

Jag har under hela mitt yrkesverkssamma liv arbetat med barn med olika funktionsnedsättningar. I och med det har jag upplevt en del av den förändring av synen på barn som skett. Från att ha sett barn som beroende av de vuxna som ska fyllas med kunskap, ses barn idag som kompetenta, lärande och aktiva. Jag har också erfarenhet av att vuxnas förhållningssätt mot barn kan se väldigt olika ut. Sedan november 2002 arbetar jag på den statliga myndigheten Specialpedagogiska institutet. Specialpedagogiska institutet skall vara rådgivande och ge stöd till kommunerna i specialpedagogiska frågor som rör barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder i förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, utbildning inom det offentliga skolväsendet och fristående skolor som står under statlig tillsyn. Stödet ska underlätta kommunernas arbete med att skapa förutsättningar att förverkliga en förskola, skola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning för alla. Några honörsord från Specialpedagogiska institutets målbeskrivning är: lika bemötande, full delaktighet, tillgänglighet och jämlika villkor för funktionshindrade (Regleringsbrev.U 2004/5173/DK). Vilket gör att synen på barn,

samspel och förhållningssätt är ständigt under diskussion i organisationen. Specialpedagogiska institutet arbetar på uppdrag av kommunerna, och institutet är direkt underställt utbildningsdepartementet. Vi som arbetar inom Specialpedagogiska institutet skall ha en handledande och vägledande roll vilket gör att samspelet med andra pedagoger ute i verksamheterna blir mycket centralt. Målsättningen är att förhållningssättet ska överföras från pedagogerna till barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder och stödja dem i deras inläring.

Samspelets betydelse och de vuxnas förhållningssätt för att stödja barnens utveckling har hela tiden varit central i min roll som handledare och jag kom tillsammans med en tidigare kollega 1998 kontakt med samspeletsprogrammet More Intelligent and Sensitive Child (MISC) utarbetat av professor Pnina Klein från Israel. Vi introducerade detta program i ett flertal förskolor och dess personalgrupper i den kommun vi arbetade i. Min dåvarande kollega och jag blev 1999 inbjudna att delta i den första utbildningen till vägledare och handledare i ett annat liknande

program benämnt International Child Development Programmes (ICDP). Utbildningen anordnades av Rädda Barnen i Stockholm.

I denna artikel kommer jag att presentera en forskningsstudie som jag utförde inom området specialpedagogik. Där studeras ICDP att med utgångspunkt från en förändrad syn på barn i samhället och i utbildningen i Sverige. Jag var intresserad av båda den förändrade synen på barn och arbetslags beskrivningar av ICDP, vilket gjorde att jag sammanfogade dessa intresseområden.

Utifrån syftet har tre frågeställningar formulerats

- Hur beskrivs ICDP utbildningen av deltagarna?
- Vad menar deltagarna att ICDP utbildningen har inneburit för deras pedagogiska arbete?
- Vad menar deltagarna att ICDP utbildningen har inneburit för barnen som är föremål för ICDP?

Synen på barn i ett historiskt perspektiv

Synen på barn har ändrats genom historien beroende på omvärldens betraktelsesätt (Holmdahl 2000). Säljö (2000) menar att barn inte är på ett speciellt sätt utan de blir på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som olika miljöer utgör och som barnen lever i. Barndomen och synen på barn har under det senaste århundradet genomgått stora förändringar i Sverige.

Barn styrs av inre onda krafter

Kyrkan hade tidigt en stor makt gällande samhället och utbildningen och ansåg att barnen i grunden var onda och skulle skyddas från sina inre onda krafter. Undervisning om katekesen och tio guds bud var obligatorisk och tog stort utrymme i skolundervisningen. Denna undervisning var ett led i att skydda barnen för de onda krafterna och vara ett direktiv på hur man skulle leva. I och med att kyrkan förlorade sin överhöghet skulle barnen istället tidigt vänjas vid goda vanor och fostras (Holmdahl 2000).

Barn som arbetare

Vid förra sekelskiftet uppfattades barn-
domen som kravlös, vilken kan illustreras av Astrid Lindgrens Bullerbyttillvaro. Verkligheten såg annorlunda ut och många arbetarbarn levde under svåra förhållanden och måste tidigt bidra till familjernas försörjning. Barnen var en viktig arbetskraft vilket gav dem en kort barndom. I och med industrialiseringen och den tekniska utvecklingen blev inte barnen lika intressanta på arbetsmarknaden och familjens roll och kraven på barnen förändrades. Det skulle ta längre tid innan barnen ansågs som vuxna och kunde bidra med försörjningen i hemmet. En ny familjesyn uppstod där familjen blev beroende av en försörjande far och en vårdande mor (Sandin 2003a). Barnen uppfostrades för det kommande industrisamhällets krav och utbildning kom att få ett värde på arbetsmarknaden (Hatje 1995, Widengren 1996).

Barn ska fostras och kontrolleras av staten

Barn skulle tidigt fostras och anpassas till skötsamhet vilket bl. a gjorde att barn inte skulle ges för mycket uppmärksamhet samt få allt för mycket kroppskontakt. Samhället började bygga upp verksamheter vars syfte var att kontrollera barnen och deras skötsel eftersom mödrarna inte uppfattades klara detta. Barn ansågs behöva samhällelig vård, fostran och skydd (Holmdahl 2000). Som ett led i detta uppstod därför nya professionella yrkesgrupper på bl.a mödra- och barnavårdscentraler som skulle arbeta med råd och stöd till familjerna. De skulle även utföra kontroll av barn och familj vilket skapade ett beroende av deras hjälp enligt Sandin (2003a). Staten blev en garant för den goda barndomen och barnens övervakare. Samtidigt uppfattades barnen som ett hopp och ett löfte om en bättre framtid (Hatje 1995). Barn och barnuppfostran blev till ett projekt för att skapa ett bättre samhälle (Holmdahl, 2000). Det ansågs viktigt att förändra hygien och renlighet och därmed också förändra barnens dåliga vanor (Hedenborg 2005). Ett barns svårigheter med inlärning betraktades vara medicinska (Holmdahl 2000).

De barninstitutioner som började utvecklas hade två olika ideologiska inriktningar till att börja med enligt Hatje (1995). En del verksamheter såg barnet som en planta som skulle fyllas och utvecklas mycket i frihet. Barnen skulle genom lek och aktiviteter ledas i sin utveckling, medan andra strävade efter moral och ordning där barnen skulle bli skötsamma och flitiga och hållas ifrån lösdriveri (Simmons- Christenson 1997). De vuxna på barninstitutionerna skulle

förmedla den goda fostran som föräldrarna inte klarade och vara ett komplement till hemmet. Barnens fostran blev en offentlig angelägenhet där barnet skulle förberedas för det nya integrerade samhället (Holmdahl 2000). Trots att en del barninstitutioner betonade det enskilda barnets utveckling handlade verksamheten istället om en kollektiv och social fostran där man ville nå och påverka arbetarklassens barn och mödrar (Hatje 1995). Barninstitutionerna skulle förmedla en borgerlig och liberal familjesyn (Hedenborg 2005). Utbildning, fostran och skola sågs som medel att forma människan och därmed forma samhället (Widengren 1996). Arbetsdugliga och flitiga barn skulle sedan bli goda medborgare (Holmdahl 2000). De barn som inte kunde anpassa sig till gällande normer skulle gå på särskilda institutioner eller i andra skolformer. Hedenborg (2005) framhåller att staten utövade en stark kontroll över dessa barn och strävade efter att skilja barn och föräldrar åt. Skolan skulle senare komma att arbeta för social utjämning genom bl.a införa skolplikt för alla barn (Friman, Henschen, Högberg, Silvén & Södeling 1985). Barnomsorgen och skolan kom att få till uppgift att överföra samhällets normer och värderingar och framhålla demokratin och jämlikhet (Simmons- Christenson 1997). Barnen skulle fostras till sociala varelser (Hedenborg 2005).

Barn är sociala och beroende av de vuxna

Enligt Sandin (2003a) har barns deltagande i offentliga institutioner påverkat den omdefiniering av barn och ungdomar som har skett. I och med att barn

alltmer började vistas på olika barninstitutioner beskrevs barn som aktiva och sociala från födelsen och de beskrevs som en gruppmedlem att räkna med (Lindgren 2003). Det ansågs viktigt för barn att utveckla sin vikänsla för andra, att möta jämnåriga och att samspela med individer på deras egen utvecklingsnivå och fostran i grupp blev accepterat. Barnomsorgen skulle ge barnet förutsättningar att utveckla sin kommunikationsförmåga och sitt samspel med omgivningen där en dialogpedagogik skulle användas i arbetet med barnen enligt Simmons- Christenson (1997). Barnen tyckte om att gå i dialog med omgivningen och det skulle pedagogerna arbeta. I dialogen skulle pedagogerna utgå ifrån barnets kunskaper att uppfatta allt i helheter och förskolan skulle anpassa sig till barnets sätt att uppfatta omvärlden. Barnen ansågs vara beroende av de vuxnas sätt att hantera situationer. Detta skapade nya förväntningar på förskolans personal eftersom det också ansågs vara bättre för barnen att delta i förskolans aktiviteter än att enbart vara hemma hos familjen (Lindgren 2003). Psykologiska och medicinska teorier om barn blev rådande över hur barn var. Behov av nya yrkesgrupper inom dessa områden uppstod som skulle stödja barnens utveckling (Holmdahl 2000). Barns vistelser i verksamheter utanför hemmet blev allt längre och mer organiserad och miljöns betydelse och pedagogernas viktiga roll lyftes upp. Barnomsorgen utvecklades alltmer mot en gemensam plats för alla barn där de i social samvaro skulle lära sig att umgås med andra (Hedenborg 2005). Barnet skulle förstå sig själv i relation till andra och barnet skulle främjas i sin allsidiga ut-

veckling både intellektuellt, emotionellt och socialt och barnen skulle anpassas in som en del i det sociala samhället. Förskoleinstitutionerna och skolorna har påverkats i sin utformning av kunskapen om barnets förmåga till initiativ, självständighet utvecklade av social känsla och vilja (Simmons- Christenson 1995). Barnrättsrörelser i Sverige och England kom att påverka den politiska debatten där barnets egna rättigheter poängterades alltmer, vilket ledde fram till antagandet av Barnkonventionen (Ds 2000).

Barnet ses som en kompetent, lärande och jämlik person

FN:s antagande 1989 av konventionen om barnets rättigheter har haft stor betydelse för den syn vi har på barn i både samhället och inom utbildningen idag enligt Schiratski (2002). Barnkonventionen kan sägas utgöra vår tids samhälleliga barnperspektiv eftersom den uttrycker världssamfundets kollektiva syn på barn och ungdomar (Hindgren 1999). Begreppet »Barnets bästa« som finns beskrivet i konventionen har blivit ett honörsord som används för att kunna påverka olika förslag och insatser gällande barn (Petersson 2003). Barnkonventionen stärker det enskilda barnets rätt att få sina basbehov tillgodosedda, rätt till skydd mot utnyttjande och diskriminering och rätt till medinflytande genom att få säga sin åsikt och få den respekterad (Ds 2000). Utgångspunkten i barnperspektivet är respekten för barnets integritet och fulla människovärde (Hindgren 1999).

Intresset för barn har hela tiden ökat och barnperspektivet har förändrats.

Det har skett en förskjutning från att betrakta barnet som beroende av omvärlden till att betrakta det som aktivt och delaktigt i sitt lärande (Asplund, Carlsson, Pramling Samuelsson, & Kärrby (2001). Det barn som ses idag är ett kompetent barn och uppfattas som en egen individ där dess egen aktivitet skall ligga till grund för det egna lärandet. Barnet kan ta ansvar för sina egna och andras handlingar och förstår sig själv och andra genom kommunikation (Lindgren 2003). Barnet ses också som en jämlik person med egna förmågor och rättigheter. Barnen förväntas idag vara medvetna samhällsanalytiker och konsumenter och de framstår alltmer som en kompetent medaktör till staten och samhället. De har medborgerliga skyldigheter och ansvar men också rättigheter. Barnen förväntas också ha åsikter om det mesta som rör deras uppväxt och utbildning. Barndomen är idag en vuxenliknande period och det kompetenta barnet ses som en samarbetspartner till de professionella (Sandin 2003b). Enligt Rye (2002b) betonas numera också kulturens viktiga roll och att vi människor socialiseras in i den som spädbarn. Barn formas på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna utgör och vi formas av sociala och kulturella omständigheter (Nordin-Hultman 2004).

Barn ingår i ett sociokulturellt sammanhang

Säljö (2000) menar att individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna. Enligt ett sociokulturellt perspektiv föds barn in i en värld, utvecklas i samspel med andra människor och gör på så sätt

erfarenheter samt påverkas i sitt agerande av omgivningen. Lärandet ska ses som kommunikativa processer som människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel. Han betonar den interaktionistiska synen på lärandet. Människans förmåga att lära och att utvecklas har inte har någon bestämd gräns utan människan utvecklas hela livet. Kommunikation och språkanvändning är helt central och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Det är genom att kommunicera med andra som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser (Säljö 2000).

Enligt Balldin & Qvarsell (2004) är det centrala i den vuxnes roll idag att innehållet i kommunikationen med barnet är meningsfull. I ett interaktionistiskt perspektiv ses problem med inläring som ett resultat av att andra erfarenheter finns än de förväntade och att åtgärder borde inriktas på möjligheter och nya erfarenheter (Carlgrén 1999). Rye (2002b) menar att det finns ett intresse av att kartlägga barns kapacitet och möjligheter i stället för att fokusera på svårigheter både inom det medicinska-, sociala- och utbildningsområdet. Den viktigaste mänskliga läromiljön är den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet. Det är genom samtal i sociala situationer vi lär oss de flesta av de interaktiva färdigheter vi behöver för framtiden. Undervisning beskriven som vägledning och stöd för lärandeprocesser kommer fortsättningsvis att vara dominerade (Säljö 2000). Framtidens elev kommer enligt Carlgrén (1999) bekymra sig mindre om faktainläring och mer om hur lärandet går till och bli ansvarig för eget lärande.

Samspels- utbildningsprogram

Forskning om samspelsprogram visar att de har olika mål. En del fokuserar på att förändra de vuxnas förhållningssätt och deras självinsikt medan andra mer tydligt vill förändra barnens negativa beteenden. Målsättningen för flera av de program som riktar sig till föräldrar är att stärka de vuxna i deras föräldraroll samt presentera konkreta råd om lämpliga förhållningssätt gentemot barn med utagerande beteende (Nyberg & Lindberg 2003). Detta gör att jag uppfattar att programmen inte har samma syn på barn och de betonar de vuxnas roll på olika sätt såsom att vara en vägledare eller en fostrare. Dessutom menar jag också att alla program inte ser barnet som en kompetent jämlik person och samarbetspartner till de vuxna utan mer lyfter upp barnets beroende av de vuxna och att de ska fostras och formas in i samhället (Hundeide 2002, Rye 2002a, Hellström 2003, Klein 2003, Olsson, Hagekull & Bremberg 2003). En del program beskriver också att de utgår ifrån Barnkonventionens syn på barn (Rye 2002a, Hundeide 2001).

Jag har inte hittat några studier vilka belyser förändringar eller beskrivningar av den barnsyn som deltagarna har eller har haft efter deltagande i olika samspelsprogram. Den forskning jag har studerat inriktar sig på att mäta effekter och förändringar hos barn eller vuxna som har deltagit i programmen. Effekterna mäts i grupp eller hos enskilda individer. Forskningen mäter förändringar hos de vuxna vad gäller attityder, medvetenhet och förändrade samspelsmönster och dessa studier visar på positiva resultat (Hellström

2003, Rye 2002a, Hundeide 2000, 2002, Olsson, Hagekull & Bremberg 2003). Forskningen har också belyst vilka aktiviteter som mest har påverkat de vuxnas förändrade förhållningssätt och om det går att förändra vuxnas förhållningssätt (Hundeide 2002, Hellström 2003, Klein 2003). Det har också genomförts forskning om betydelse av förhållningssättet hos ledaren av programmen. Dessutom finns studier som belyser förändringar av klimat och effekt i förskole- och skolmiljö (Rye 2002a). Däremot finns inte så många studier som har studerat effekterna på lång sikt och/ eller över tid (Olsson, Hagekull & Bremberg 2003)

Metod och genomförande

Jag var intresserad av att intervjua arbetslag som hade gått utbildningar i ICDP tillsammans. Jag valde att använda kvalitativa intervjuer på grund av att jag inte ville få allmänna beskrivningar utan fördjupade personliga beskrivningar från intervjupersonerna. Jag ville också få en djupare förståelse av hur de intervjuade uppfattar, tolkar och beskriver sina svar utifrån mina forskningsfrågor. De intervjuade arbetsgrupperna arbetar i förskola, skola och boende för barn och ungdomar. I arbetslagen finns personer med pedagogutbildning, barnskötarutbildning och vårdutbildning. Fyra av de sex arbetslagen har blivit filmade i olika samspelsituationer med barn av utbildade ICDP vägledare. I intervjuerna har jag utgått från en intervjuguide med tre olika frågeområden. Frågeområdena i intervjuerna är konstruerade i avsikt att belysa de frågeställningar jag har varit intresserad av i mina forskningsfrågor.

Sammanfattning av studiens resultat

I deltagarnas beskrivningar i intervjuerna ges beskrivning av olika innebörder av ICDP

Under den första forskningsfrågan, hur beskrivs ICDP-utbildningen av deltagarna, lyfts två innebörder av ICDP fram. Deltagarna beskriver att ICDP är ett redskap som hjälper dem att bli medvetna om olika samspelsmönster. Det framkommer också att ICDP är att ta del av andras agerande i pedagogiska situationer. Med hjälp av den andra forskningsfrågan har jag velat ta reda på vad deltagarna menar att ICDP-utbildningen har inneburit för deras pedagogiska arbete. I deltagarnas beskrivningar kommer ett flertal innebörder av ICDP fram. De menar att ICDP-utbildningen har inneburit att de har blivit stärkta i sin yrkesroll, att de får bekräftelse i sitt pedagogiska arbete och att de kan sätta ord på vad de gör i sitt pedagogiska arbete. En annan innebörd som deltagarna beskriver är att ICDP-utbildningen har inneburit att de fått en ökad medvetenhet om sig själva som pedagoger. På frågan vad deltagarna menar att ICDP-utbildningen har inneburit för barnen ges ett fåtal olika beskrivningar av arbetsgrupperna. De innebär av ICDP som framkommer i deltagarnas beskrivningar är att barnen får mer bekräftelse, att barnen deltar mer i vardagliga sysslor och att de samspelar med vuxna i sin omgivning.

Ett av målen med ICDP är att bli mer medveten om sitt eget samspel och vad ett gott samspel innebär (Hundeide 2000). ICDP-utbildningen har gett gruppen ett redskap att jämföra sitt eget agerande emot. Jag anser att det visar

på att de vuxna har fått en större förståelse av sitt och andras samspelsmönster och dess betydelse i arbetet med barnen. Det är i samspel med andra människor som barn lär och utvecklas. Det centrala i den vuxnes roll är att göra denna kommunikation meningsfull (Balldin & Qvarsell 2004). Från att ha ansett att barnen styrdes av onda krafter som kyrkan kunde stävja har de vuxna fått en allt större betydelse för barnen. Vuxna har tidigare också haft en mer uttalad fostrande roll där barnen skulle anpassas till lydnad för att bli goda samhällsmedborgare. Barnen skulle fostras för samhällets krav och behov och de vuxnas samspel med barnen gavs ingen betydelse. När inte föräldrarnas förmåga räckte till för barnens fostran trädde staten in som en garant för en god barndom. Det centrala i den vuxnes roll idag är att förstå interaktionens betydelse och att göra innehållet i kommunikationen meningsfull för barnet (Säljö 2000).

I sina beskrivningar av ICDP-utbildningen uppger arbetsgrupperna också att de har fått ta del av andras agerande i pedagogiska situationer. De uttrycker att det har varit positivt att dela erfarenheter av det pedagogiska arbetet i grupp. De som har blivit filmade har fått se sina kollegor i arbetet med hjälp av videofilming. Vägledarna har filmat personalen och sedan plockat fram goda exempel på samspel med barnen som har visats i respektive arbetslag. För lärande är socialt samspel med andra och att dela erfarenheter i grupp en viktig förutsättning för både barn och vuxna (Hundeide 2000). Människan är social och har behov av att ingå i en gemenskap med andra. Även de vuxna

gör på så sätt nya erfarenheter samt påverkas i sitt agerande mot barnen av omgivningen (Säljö 2000).

Arbetsgrupperna ger flera olika beskrivningar av ICDPs innebörder som belyser vad ICDP-utbildningen inneburit för det pedagogiska arbetet. De anser att de har blivit stärkta i sin yrkesroll och att de har fått bekräftelse i sitt pedagogiska arbete av både kollegor och av utbildningarnas ledare. Det är ett av målen med många samspelsprogram/ utbildningsprogram (Hundeide 2001, Hellström 2003, Olsson, Hagekull & Bremberg 2003). Detta har gjort att de också kan beskriva vad de gör och att de fått en ökad medvetenhet om sig själva som pedagoger. Den ökade medvetenheten har också gett upphov till självkritik av det egna agerandet. Detta belyser att de har en syn på barn som visar att det inte är barnen som ska förändras i det pedagogiska arbetet utan pedagogerna. Barn formas på olika sätt beroende vilka miljöer och vuxna de möter (Säljö 2000). Barn ska dock inte fostras och anpassa sig som tidigare betonades. De vuxna hade tidigare en auktoritär roll mot barnen som inte skulle ifrågasättas. Synen på barn var att de hade en underordnad roll gentemot de vuxna (Holmdahl 2000). Pedagogerna ska idag synliggöra sig själva för att kunna förstå barnen och få kunskap om dem och deras behov genom bl.a egen reflektion (Lindgren 2003). Detta visar att arbetsgrupperna har förstått att de har en viktig roll som vuxna i arbetet med barnen. Inga beskrivningar framkommer om de vuxnas fostrande roll som pedagoger som tidigare var central inom utbildningen (Holmdahl 2000). De framställer dock inte heller

barnen som några samarbetspartners eller som delaktiga i det pedagogiska arbetet vilket inte behöver betyda att de inte ser barnet på detta sätt. Barn ska idag vara delaktig i sitt lärande. De vuxna ska ha en vägledande roll där barnen är delaktiga i planering och utförande vilket inte arbetsgrupperna ger några beskrivningar av (Säljö 2000). Det framkommer från en arbetsgrupp att ICDP-utbildningen kanske leder till en förändring på sikt men att det ännu så länge handlar om deras egen medvetenhet. Deltagarna anser att de har utformat sin egen förståelse av ICDP men inte ännu utvecklat någon ny praxis. Deltagarna beskriver detta med att de känner igen de åtta temana men att de ibland är svåra att följa. Detta är intressant för en vidare diskussion om vad pedagogik är anser jag.

Personalen ger inte så många exempel på vad ICDP-utbildningen har inneburit för barnen. En orsak kan vara att det var för tidigt att fråga personalen om detta eftersom fyra av de sex arbetslagen hade gått sina ICDP-utbildningar några månader innan jag gjorde mina intervjuer. Alla arbetsgrupper beskriver dock att de ger barnen mer bekräftelse samt tar tillvara småstunderna med barnen mer för samspel. Detta visar att de inte enbart utgår från barnen som en grupp utan också ser de enskilda barnen och deras behov. De har även förstått samspelets betydelse för barnen. Det enskilda barnets behov och rättigheter beskrivs i barnkonventionen och är också en av huvudprinciperna i den (Ds 2000). Dagens kompetenta barn behöver vuxna som ser och bekräftar dem utifrån den bilden (Sandin 2003b). Barn skulle tidigare ses som ett

kollektiv och liten möjlighet för att få sina egna behov tillgodosedda. De skulle inte ges för mycket uppmärksamhet eller bekräftelse. Pedagogerna skulle inte heller upprätta någon djupare relation till barnen (Hatje 1995). Barnen har dock setts som sociala varelser i och med barninstitutionernas utbyggnad (Simmons- Christenson 1997). Detta lyfts även fram idag genom att barn ska utvecklas i samspel med andra och att ett interaktionistisk syn på lärande finns (Hundeide 2001, Säljö 2000). Någon pedagog beskriver att ICDP har inneburit att barnen samspelar på ett annat sätt med vuxna i sin omgivning. I beskrivningarna framkommer att hon ser skillnaden i sitt och andras bemötande av barnen och hur det påverkar barnens agerande. Detta är en intressant iakttagelse anser jag som visar att de vuxnas förhållningssätt mot barnen är av avgörande betydelse för ett gott samspel.

Kulturen som barnet föds in i och lever i har också stor betydelse för deras utveckling. Genom samspel med andra blir barnet delaktig i hur andra tänker, uppfattar och agerar (Säljö 2000). Detta bekräftas av ICDP genom att programmet ska användas i vardagliga situationer (Rye 2002b). Den bästa läromiljön sker i vardagliga situationer genom det naturliga samtalet (Säljö 2000). Den arbetsgrupp som arbetar på ett boende för barn och ungdomar får en annan möjlighet att använda kunskapen om ICDP i vardagliga situationer. Detta beskriver de också som en förändring av vad ICDP-utbildningen har inneburit för barnen.

Det som har varit intressant med studien är också att trots att de intervjuade

arbetsgrupperna arbetar i skilda verksamheter och har varierande arbetsuppgifter ger de likartade svar på intervjufrågorna. Detta visar att International Child Development Programmes förmedlar ett förhållningssätt som kan överföras till olika verksamheter.

Jag anser att det finns mycket mer att studera både gällande synen på barn och samspelsprogrammet International Child Development Programmes. Det vore mycket intressant att följa några arbetslag över tid och se om fler förändringar och beskrivningar gällande vad ICDP kan innebära för barnen skulle presenteras. Det vore också intressant att fördjupa personalens syn på barn närmare. Ett annat intressant forskningsområde vore att jämföra några samspels/ utbildningsprogram med varandra. Vidare studier skulle också kunna kompletteras med observationer av arbetslag samt intervjuer med barn som finns i deras grupper.

Referenslista

- Asplund, Carlsson, Pramling Samuelsson, Ingrid & Kärrby, Gunni (2001): *Strukturella faktorer och Pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola*. Stockholm: Skolverket.
- Balldin, Jutta & Qvarsell, Birgitta red (2004): *Barns villkor och rättigheter*. Skriftserie från Utvecklingspsykologiska seminariet, 71. Stockholms universitet.
- Carlgren, Ingrid (1999): *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- DS 2000: *Mänskliga rättigheter, Konventionen om barnets rättigheter*. Regeringskansliet, 2000.
- Friman, Helena, Henschen, Helena, Högberg, Lena, Silvéen- Garnert, Eva & Södeling, Ingrid (1985): *Skolbarn, en folkundervisning växer fram*. Stockholm: Tidens förlag.
- Hatje, Anna- Karin (1995): *Barndomens historia*. Centrum för Barnkulturforskning, 25. Stockholms universitet.

- Hedenborg, (2005): I Colin Heywood, red: *Barnoms historia*, s. 257-305. Lund: Studentlitteratur.
- Hedenbro, Monica & Wirtberg, Ingegerd (2000): *Samspelets kraft*. Stockholm: Liber.
- Hellström, Agneta (2003): *Föräldrautbildning Parent Training för barn med Beteendeproblem En översikt av några väl utvärderade nordamerikanska program*: Akademiska sjukhuset, Uppsala [Opublicerat]
- Hindgren, Barbro (1999): *Barn som far illa*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Holmdahl, Barbro (2000): *Tusen år i det svenska barnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, Karsten (2000): *Det nye ICDP programmet*. Oslo universitet, Institutionen for Specialpedagogik [Opublicerat.]
- Hundeide, Karsten (2001): *Vägledande samspel*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Hundeide, Karsten (2002): *Skoleprosjektet på Sunnmøre. Forandring gjennom bevisstgjøring av egen praksis. En pilotstudie av ICDP Programmet i skolen*. Familjedepartementet, Oslo [Opublicerat]
- Klein, Pnina (2003): A mediational approach to early intervention. I Amuel, Odom, Marci, Hanson; James, Blackman & Sudha Kaul, red: *Early Intervention Practices Around the World, S 69- 89*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lindgren, Anne-Li (2003): Att ha fokus på barns aktivitet, hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten, I Bengt Sandin & Gunilla Halldén, red: *Barnets bästa*, s. 177-219. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Nordin Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Nyberg, Lilianne, Lindberg, Lene (2003): *Utagerande förskolebarn- hur kan de hjälpas?*. Arbetsrapporter från Enheten för Psykisk Hälsa, 7. Samhällsmedicin, Stockholms läns landsting, Stockholm.
- Olsson, Ingrid, Hagekull, Berit & Bremberg, Sven (2003): *Stöd till föräldrar för att främja barns och ungdomars psykiska hälsa- en systematisk kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Petersson, Gunilla (2003): Med hänsyn till barnets vilja? Socialtjänstlagens barnperspektiv och den nya välfärdsstatens villkor. I Bengt Sandin & Gunilla Halldén, red: *Barnets bästa*, s 139-176. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Regleringsbrev (U 2004/ 5173/ DK)
- Rye, Henning (2000): *Paradigmeskifte i forståelsen av tidlig Psykosocial utvikling*. Föreläsning vid en landskonferans i Lillehammer 2000-01-13-14.
- Rye, Henning (2001): *Helping children and families with special needs: a resource-oriented approach*. Arbetsrapport från Specialpedagogiska instituttet, Oslo universitet.
- Rye, Henning (2002a): »Paradigmeskiftet« i arbeidet med barn med spesielle behov: overveielser om dets bakgrunn og utveckling. I *Relations- og ressourceorienteret paedagogik, temanummer 4/2002*. Skolepsykologi. Danmark.
- Rye, Henning (1993/ 2002b): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandin, Bengt (2003a): *Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom*. I Bengt Sandin & Gunilla Halldén, red: *Barnets bästa*, s 7-25. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Sandin, Bengt (2003b): *Barndomens omvandling-från särart till likart*. I Bengt Sandin & Gunilla Halldén, red: *Barnets bästa*, s 221-240. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Schiratski, Johanna (2002): *Barnrättens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Simmons- Christenson, Gerda (1997): *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Westmark, Peter (2002): Relationskompetence- et didaktisk perspektiv. I *Relations- og ressourceorienteret paedagogik, temanummer 4/ 2002*. Skolepsykologi. Danmark.
- Widengren, Gunilla (1996): *Barnets århundrade, Ellen Key*. Stockholm: Informationsförlaget.

Vuxna med stora funktionsnedsättningar och ICDP – en kedjereaktion...



Av Aina Dalentoft
Samordnare i Specialpedagogiska institutet

Mitt specialpedagogiska arbete började redan 1970 då jag arbetade på en institution och skola för barn/ungdomar som hade synskada med tilläggshandikapp. Bl.a. mötte jag flera som hade Spielmeier-Vogts syndrom. Detta var 15 år före det att min son fick samma diagnos. Jag var s.k. expert på den sjukdom som han fick. Att jag nämner detta är för den betydelse det haft för mitt fortsatta arbete och för mitt sätt att ta till mig ICDP som ett sätt att vara och arbeta.

De elever med funktionshinder jag mött har varit min främsta kunskapskälla. Den mest utmanande och bästa läromästaren har varit min egen son. Han fick mig att inse att det jag en gång lärt inte stämde och att jag inte var expert. Vi är människor som tillsammans utvecklas och vi lär av varandra.

Under min sons sista år, när han var både blind, orörlig och knappast uttryckte några verbala ord, förstod vi båda två att en förändring för personalen behövdes. Tyngden av diagnosen gjorde att personalen hade svårare att se honom som den människa han var och med de möjligheter till utveckling som han fortfarande hade kvar.

Jag hade under denna tid kommit i kontakt med ICDP via mitt arbete i Specialpedagogiska institutet. Sättet att tänka kring människor och att utgå

ifrån våra resurser och det positiva stämde utmärkt med mitt sätt att se på utveckling och lärande.

Den kedjereaktion av händelser som jag upplevt under vägen fram till projektet har fortsatt i projektet. Vi kan alla välja att haka fast i kedjan, följa processen eller att förkasta den. Min son satte igång processen och jag har inte kunnat kliva av.

Jag önskar tydliggöra den grupp människor som har svåra funktionshinder i arbetet med ICDP. Och för att bli bekväm med mig själv och min egen utveckling har projekt »Resurs och relations orienterat lärande tillsammans med vuxna som har stora funktionsnedsättningar« genomförts under hösten 2006 och våren 2007.

I Sverige tar det offentliga statliga ansvaret för specialpedagogiskt stöd i lärandet slut i vuxen ålder om man inte ingår i ett offentligt skolsystem. För personer med stora funktionshinder är detta tragiskt. Ibland får vuxna med stora funktionshinder inte ens möjlighet till kommunikation då den nya omgivningen saknar kunskap. Det är en mänsklig rättighet att få tillgång till stöd i sitt livslånga lärande trots att man inte ingår i ett officiellt undervisningssystem.

Syftet med projekt har varit att beskriva vad som sker när man för in ett resurs- och relationsorienterat förhållningssätt med ICDP som bas. Detta har skett i personalgrupper kring 3 olika vuxna personer som har stora funktionshinder och som saknar verbalt språk.

Projektets Mål är att skapa en skriftlig berörande dokumentation kring lärandet som skall vara färdig våren 2008. Den skall inspirerar till resurs- och relationsorienterat arbetssätt och innehålla illustrerande berättelser och videoklipp i form av »gyllene ögonblick«.

I skapandet av det skriftliga materialet har jag försökt förankra de erfarenheter som framträder i den forskning som finns. För mig har det alltid varit självklart att olika utvecklingspsykologiska teorier gällt alla barn/ungdomar och vuxna jag mött. Och på 70-80 talet blev jag extra stimulerad och berörd av Valerie Sinasons terapier med icke talande på Tavistock Clinic i London.

Jag har blivit förundrad när jag funnit att man i flera teoretiseringar har utslutit barn med grava funktionshinder. Man har menat att det är omöjligt att uttala sig om deras psykiska utveckling. Följden har blivit att man har koncentrerat sig på att förklara deras brister. Denna uppdelning mellan människor och människor har självklart påverkat oss alla.

Vi pedagoger har en tendens till att baserar oss på en medicinsk tradition och i beskrivning av brister. Mycket tid går åt till träningsprogram av olika slag. När vi inte förstår och känner oss obekväma blir det oerhört lätt att det blir »vi« och »dem«. Det är lättare att söka i det yt-

tre och inte i det inre hos människan eller i det mest avgörande – i relationen mellan oss.

Som specialpedagog och mamma till ett barn med funktionshinder har jag mött många personer som uppfattat och tolkat sina barn annorlunda än de experter de mött. De har tolkat barnen utifrån erfarenhet de skaffat sig genom att de velat se hela människan i sitt barn.

För mig är det självklart att vi måste försöka se och förstå personer med stora funktionshinder utifrån de förutsättningar de hela tiden visar oss. Vi kan inte förstå människan utifrån en diagnos och vi kan inte lära känna varandra utifrån det vi inte har.

Jag är glad att jag funnit Bozena Hautaniemis doktorsavhandling »Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld«. När hon såg den oväntade kompetens som barn med grava flerfunktionshinder hade när de samspelade med sin omgivning tvingades hon ta ett nytt perspektiv. Hon närmar sig utifrån ett existentiellt fenomenologiskt perspektiv för att förstå barnens sätt att skaffa sig kunskap via sin kropp och sina känslor. Hon lutar sig mot filosoferna Merleau-Ponty och Hussler som båda menar att världen har en mening för oss redan innan vi väljer att språkligt ge den en mening.

Genomförande av projektet:

Personalen i de tre grupperna har svarat på frågor före projektstarten, halvvägs och även efter sista gruppträffen. Frågorna har handlat om lärande i samspel och om funktionshindrets betydelse. Projektet avslutades med en extra diskussion i en s.k. fokusgrupp kring

hur vi människor lär och vad kunskap innebär?

Grupperna har träffats under 3 timmar en gång i månaden, 8ggr tillsammans med en ICDP vägledare. Allt som sagts på gruppträffarna har spelats in som ljudfil.

Vägledarna har haft specialpedagogisk kompetens kring det funktionshinder som den vuxne haft, kompetens kring dövblindhet, Spielmeier-Vogts syndrom och kring rörelsehinder i kombination med utvecklingsstörning.

Mellan träffarna har deltagarna regelbundet genomfört olika typer av inlevelseövningar. De har försatt sig i en liknande situation som den med funktionshindret haft. För att öka den empatiska inlevelsen har man genomfört praktiska övningar i vardagen som till exempel »dövblind«. Deltagarna har arbetat utifrån de 8 temana i ICDP och mycket med videoanalys. En självskattningsskala har varit viktig och de har skrivit i en tanke- och känslobok vad som berört dem själva men även den de arbetat med.

Som projektledare har jag förutom ljudfilerna haft tillgång till alla inspelade videofilmer. Trots att jag inte varit deltagare i grupperna under sammankomsterna har jag blivit in dragen i processen. Till tider när jag öppnat ljudfiler eller sett videofilmer har jag berörts på ett mycket djupt plan.

Detta har naturligtvis påverkat mitt sätt att vara tillsammans med vägledarna. De har erbjudits samtal efter sina genomförda gruppmöten och vi har träffats fysiskt vid några tillfällen. I ett digitalt nätverk har vi delat tankar, erfarenheter och idéer. Det har blivit tydligt hur viktigt det verkligen är att praktisera resurs- och relationsoriente-

rat förhållningssätt överallt i vardagen. Som projektledare har jag haft stöd och vägledning av två mycket kompetenta personer, psykolog och ICDP handledare Annette Groot från Danmark samt forsknings- och utvecklingshandledare i Specialpedagogiska institutet, Kerstin Göransson. Detta har verkligen inneburit att jag har fått möjlighet att se hur jag hanterar mina egna relationer speciellt i förhållande till mina arbetskamrater som var Vägledare i grupperna.

Effekter?

De effekter som jag velat skall uppstå genom projektet är att personer med stora funktionshinder skall få större möjlighet att påverka sitt eget liv och få möjlighet till fortsatt lärande. Detta skall ske genom att personalen arbetar med grundtankarna i ICDP för att öka sin egen förståelse för sig själva samtidigt som de ser den vuxne med funktionshinder och dennes kompetens. Detta sker genom att man praktiskt övar för att bli mer medveten om känslan och relationens kvalitet. Speciellt sin egen andel i samspelet och vilken enorm betydelse själva relationen har. Detta är inget man kan läsa sig till utan det är personliga erfarenheter som gäller. När man blir bättre på att känna, se, beskriva och analysera samspelet ökar förutsättningar för det ömsesidiga lärandet. Då först kommer man att lägga tillräkta så att personen med funktionshinder får möjlighet att komma »till tals«.

Vi som arbetar med ICDP som bas vet att det är i mötet med andra vi ständigt utvecklas. Och att vi aldrig blir färdiga, det är en ständig process. Jag tror att det är så att vi utvecklas som mest i mötet med dem som är väldigt annorlunda

än oss själva. Förutsatt att vi vågar möta dem där de är och inte utifrån en teori om hur det skall gå till. Vi vet aldrig vem som lär av vem.

Följande citat är plockade från de inspelade ljudfilerna (i skrivande stund är alla ljudfiler ännu inte utskrivna). Citaten kommer från en specialpedagog och sättet att resonera utvecklas efter hand under träffarna. Specialpedagogen berättar om sin syn på samspelet. Från ett nivåtänkande i början där initiativ inte finns till ett mer processriktat tänkande baserat på resurs och relation. Specialpedagogen arbetar tillsammans med en gravt utvecklingsstörd rullstolsburen vuxen man utan verbalt språk.

Träff 1:

....»det känns som det finns en slags trappsteg i det här. Steg 1 är på nå vis att han passivt bara tar in om vi gör någonting, han kanske tar in??.....sedan nästa trappsteg är att han svarar upp och nästa igen är ömsesidigheten. Sedan kommer det egna initiativet.vi är inte riktigt där känner ja, men vi har gått två trappsteg och vi är på det tredje vi är på ömsesidigheten.....men det egna initiativet ja det kanske finns, man kanske kan hitta det men det känns som vi inte riktigt är där«

Träff 3:

....»jag tycker också att jag nu ser mindre och mindre signaler, de här små signalerna blir tydligarede här små huvudvridningarna som han gör och de här snabba ögonkasternaJag tror att jag mer har tänkt att han behövde tid på sig...men han är blixtsnabb och missar man det, då är det ju kört!«

Träff 3:

....»om man törs tro på det här, vågar släppa, så blir det också bättre tror jag för jag upplever att han också harhan är (djup suck från specialpedagogen) mycket duktigare på att ta in migmen det kan bero på att också jag släpper in honom på nå vis..... (Vägledaren) ...kan du hitta någon förklaring till det, är det ömsesidighet där som?... ja, jag tror att det är det, men det är min..... att jag vågar vara riktigt närvarandedet tror jag spelar in och att han känner det«.

Träff 5:

(En annan specialpedagog)

....»genom att ge fokus på relationen så ...och signaler,... så blir man ju klart bättre på att fånga upp. Så är det juåh sen så får man ett annat människoperspektiv, man får en annan syn..... det blir så, det blir en fördjupad dimension när man tittar på honom nu. Jag tycker att jag känner så, att jag ser honom mer som person ...han blir en helare människa«

Träff 6 :

Resonemang uppstod i gruppen om experters inflytande och påverkan. I gruppen kom lärarna in på diskussionen att man under åren har lärt sig olika tekniker på ett mekaniskt sätt. Två specialpedagoger resonerar kring detta:

Specialpedagog 1:

– »Jag har funderat... lite gran på det här. Det är ju någonting vi ha fått lära oss av experter.... hur tydlig man skall vara, vilket sätt man skall använda sig av för att nå de här eleverna.... men att det här mekaniska alltså, det spelar ingen roll hur man gör.... Man måste hitta

sitt eget sätt. I det här mekaniska.....där lägger man inge själ bakom ...«

Specialpedagog 2:

....»Det finns inget involverande i det mekaniska.....slänger man bort det isotället och verkligen känner in och tittar, när når vi varann?... så är det mycket, mycket bättre.. än om man skall fråga på speciella sättmen det tror jag, det är ju en gammal tradition....att så hanteras personer med flera och stora funktionshinder«

I denna grupp har det visat sig vara oerhört viktigt att ha kollegor som stöttar en i ens handlande när man arbetar. Kanske detta är extra nödvändigt när man arbetar tillsammans med personer som inte har verbalt språk och få kroppsliga uttryck? Och när man går tvärs emot tidigare sätt att tänka och arbeta. Man behöver stöd och mod att handla efter egen intuition. Att arbeta utifrån intuition innebär att ta val på ett djupt inre plan och det har liksom inte varit lika etablerat. I detta arbetet måste man ha mod att frigöra sig från andras förväntningar och det är inte helt lätt.

Projektet är genomfört i sin helhet med tre helt olika grupp processer som resultat. Dokumentationen är under utarbe-

tande. Det som startade som en idé och ett projekt där jag skulle beskriva hur personal och den med funktionshinder utvecklas tillsammans har blivit något mer – en kedjereaktion av händelser.

Som resurs och relations människor finns vi alltid med i ett sammanhang som »vägledare«, både privat och i vårt arbete. När jag som projektledare insåg att jag ibland var »vägledare« i förhållande till mina kollegor hände något med projektet. Jag blev mer medveten om mig själv och hur jag påverkade vägledarna och hur vägledarna i sin tur påverkade grupperna. Hur vägledarna lyckas i gruppen avgör hur personalen utvecklas. Och hur de sedan går ut på »golvet« och överför sin kunskap. Det är verkligen ett praktiskt görande som påverkar i alla led, att arbeta resurs- och relationsorienterat.

Hur mycket vi i projektet har vågat självreflektera, praktiskt öva och vara öppna för ny kunskap har visat sig vara avgörande för hur processen framskridit. Själva organiseringen av projektet som ett stödsystem för samspelet har visat sig vara oerhört viktigt. Detta för att vi verkligen skall våga gå djupare in i det mänskliga samspelet och i det ömsesidiga lärandet. Det blir extra nödvändigt när vi skall möta människor som har stora funktionshinder.

Ingen lyd er forkert



ICDP – International Child Development Programme
Nordisk Netværksmøde 15. maj 2007,
Sæby Søbad, kl. 11,45 – 12,45

I artiklen plæderes der for, at et æstetisk perspektiv baseret på Colwyn Trevarthens og andre forskeres påvisning af sammenhængen mellem musik og kommunikation kan hjælpe mange af de børn med alvorlige funktionsnedsættelser, som vi i dag behandler ud fra behavioristisk inspirerede træningsstrategier – eller som vi behandler med udgangspunkt i strategier, der alene er rettet mod kognition. Begrundelsen for denne opfattelse er, at en æstetisk tilgang inkluderer emotionelle aspekter og kombinerer emotion og kognition.

Af Birgit Kirkebæk

Det nye spædbarnsparadigme har betydet en revolution i forhold til det at tage udgangspunkt i relationen og i de tidlige kontaktmønstre. Spørgsmålet er imidlertid, om vi har ofret nok tid og kræfter på det, der ligger i bunden af dyaden og triaden. Det er det spørgsmål, som vi i projektet »Ingen lyd er forkert« søger at besvare, idet vi i projektet har arbejdet med det medfødt musiske, som inkluderer det sociale og følelsesmæssige i relationen og de kommunikative forløb, mennesker kan skabe sammen fra livets start. Det handler om det, der ligger et spadestik dybere end turtagning. Det handler om at genfinde det basalt musiske og tage udgangspunkt i den rytmiske puls, vi som mennesker er udstyret med og i de kropslige oplevelser, alt samvær udspringer af. Kroppen, lydene, duftene, bevægelsen, berøringen og symbiosen med den moderlige organisme er det, alle børn med og uden handicap har livsnødvendige og grundlæggende erfaringer med.

Musikkens tidsmæssige karakteristika er rytme og tempo. *Rytme* konstitu-

erer den perceptuelle gestalt, gennem hvilken vi kan foregribe, hvad der skal ske – hvornår. *Timing* i form af tidsmæssig præcision og synkronisering er altafgørende for, at musikalske samspil kan lykkes. Både rytme og timing opleves ikke alene hjernemæssigt, men også kropsligt og emotionelt.¹ Og det er netop en sådan musikalitet, som karakteriserer samspillet mellem mor og barn. Tre elementer karakteriserer den kommunikative musikalitet mellem mor og barn. Det er for det første den *rytmiske puls*, som koordinerer moderens og barnets fælles vokalisationer. Det er for det andet *stemmekvaliteten*, det vil sige

1 Marc Wittmann og Ernst Pöppel (Institute of Medical Psychology, Ludwig-Maximilians-Universität München, Germany): Temporal mechanisms of the brain as fundamentals of communication – with special reference to music perception and performance. In: *Musicae Scientiæ. Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Special Issue 1999-2000*

klangfarven. Og det er for det tredje *fortællingen*. Det vil sige den kombination af puls og kvalitet, som tillader to personer at dele en stemning og en meningsgivende oplevelse indenfor en given tidsperiode.² Alt dette kræver ikke nødvendigvis ord i gængs forstand, men kan også være lyde. Cathrine Lervig, den sanger der har været agerende i projektet, synger uden ord som en same, der joiker.

Hvad er det for kvaliteter, moderbarn kontakten udspringer af? Hvis det handler om at *skabe* betydning og *gennem improvisation* give plads for hinandens opfattelse af verden, så er det ikke alene et nyt spædbarnsparadigme, der er på vej, men også et æstetisk paradigme, som er karakteriseret af, at de udtryk, den Anden kommer med tages så alvorligt – tillægges så stor betydning – at improvisation og musiske elementer gives plads ikke alene i kontaktetableringen, men også som vigtige led i den videre udvikling af kontakt og kommunikation.

Ideen, om at tanken alene kan formidles gennem talen, kendes tilbage fra Aristoteles.(384-322 f. Kristus). Også i det gamle romerrige blev *det verbale sprog* regnet for nødvendigt at beherske af den, der ville regnes for at være en fuldgyldig borger. Hvad denne opfattelse har betydet for eksempelvis opfattelsen af døve siger sig selv. Så sent

som i slutningen af 1800-tallet skrev en svensk professor, Elias Tegnér, at »*Utan språk kunde väl människor, men ingen mänskighet existera (...)*«. ³ Ikke underligt at døvelærere fra slutningen af 1800 tallet og frem gennem første del af 1900 tallet var optaget af talemotoden. Den blev jo simpelthen opfattet som en mulighed for at lære de døve den tale, som kunne befordre både tanke og borgerlig accept.

Det er måske en overvejelse værd at tænke på, om vi endnu bærer en flig med os af disse forestillinger i specialpædagogikken forstået på den måde, at vi som pædagoger ved mest om det verbale sprog og mindre om andre mulige sprog som eksempelvis musikkens. I bogen »Report on Education« fra 1875 omtaler den franske læge og specialpædagog Edward Seguin nogle børnehaver i Tyskland, som arbejdede ud fra Jean-Jacque Rousseau's ideer. I disse børnehaver lagde de bøgerne væk og arbejdede med konkrete ting i stedet. Alligevel så Seguin et problem – nemlig det at børnehavelærerne ikke forstod filosofien bag det, de foretog sig. Han skriver blandt andet: »*Dei underviste barna for at auke kunnskapen til barnet, ikkje for å gje det betre persepsjon. Tinga var skildra gjennom eigenskapar, særleg gjennom form. Feilen dei gjorde, var at dei gjekk vegen om forstanden, ikkje via sansane*«. ⁴ Sådan som jeg forstår det, var problemet for Seguin, at den intel-

2 Stephen N. Malloch (Macarthur Auditory Research Centre Sydney, University of Western Sydney Macarthur, Australia): Mothers and infants and communicative musicality. In: *Musicæ Scientiæ. Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Special Issue 1999-2000*

3 Jf. Askildt, Astrid: Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 2004 :161-162.

4 Ibid:78.

lektuelle forståelse blev vægtlagt før den sansemæssige oplevelse. Forståelse før oplevelse. Hvorfor mon det? »Som mennesker er vi klassifiserende vesener, og vi får problemer hver gang vi støter på et fenomen vi ikke klarer å ordne inn under kategorierne vi har til rådighet, som faller utenfor eller som rett og slet hører hjemme et annet sted (...)«, skriver den norske professor i socialantropologi ved Universitetet i Oslo, Thomas Hylland Eriksen. Han taler her om grænser mellem mennesker af forskellig etnisk herkomst, men hans ord kan lige så vel bruges i forhold til professionelle, som har forskellig faglig baggrund, eller i forhold til børn, unge og voksne, hvis sprog vi som professionelle ikke oplever at have adgang til.⁵

Med disse ord tror jeg, at jeg er nået til at introducere min forståelse af den danske sanger Cathrine Lervig og hendes arbejde med børn med døvblindhed, multihandicap og autisme, som det er fremlagt i vores fælles bog »Ingen lyd er forkert«. Hun søger som musiker at kommunikere på et plan, som ikke »går vejen om forstanden« som Seguin sagde, men som udspringer af to ting:

- Det, mødet med barnet gør ved Cathrine, og som hun følelsesmæssigt søger at tage afsæt i gennem sit musikalske tilbud til barnet
- Den form for betydningsgivning, som barnets lyde, bevægelser, mimik, åndedræt etc. inspirerer til musik.

Et af de igangsættende spørgsmål for hele projektet har været, hvad det er, Cathrine kan i samspillet med menne-

sker, der er døvblindsfødt, som vi andre ikke kan. Hvorfor får hun så hurtigt etableret kontakt? Hvorfor er hendes samspil præget af gensidighed i kommunikationen? Skyldes det alene sangen som medie, eller er der andet på spil?

Cathrine har som kunstner forståelse for, hvor vigtigt det er at søge at skabe betydning uden på forhånd at kræve garanti for, at det kan føre til fælles mening. Hun søger at skabe et sprog her og nu i situationen. Hun går »udefra og ind«, hvor vi professionelt traditionelt bevæger os den anden vej: »indefra og ud«. Vi starter med en mening frem for at tage udgangspunkt i det at skabe betydning. Denne indsigt blev meget vigtig for projektets videre forløb, fordi den skærpede opmærksomheden på netop den problematik, Seguin gør opmærksom på i sin bog fra 1875: Det, han kaldte at gå vejen om forstanden, er det, at vi typisk som professionelle starter med en mening om, hvordan tingene helst skal ende undervisningsmæssigt set, frem for at arbejde på at skabe betydning i det fælles, vi er sammen om. Det er samoplevelsens betydning og dynamik, vi her taler om – det at opleve sammen. Men det er mere end det. Det er også det fælles forsøg på at skabe en fælles mening i mødet.

Ingen lyd er forkert

»Ingen lyd er forkert«⁶ har vi kaldt vores projekt, men hvad mener vi egentlig med det? I virkeligheden er det nok et symbolsk udtryk for to ting:

5 Jf. Eriksen, Thomas Hylland: Kulturterroren. Et opgør med tanken om kulturell renhed. Spartacus Forlag AS, Oslo 1999:58.

6 Jf. Lervig, Cathrine, Kirkebæk, Birgit: ... ingen lyd er forkert. Musisk improvisation og samoplevelse. Døveskolernes Materialecenter, Aalborg 2005.

- alle udtryk er kommunikative, hvis vi magter at se det og tage del i det
- ingen »lyde« er forkert. »Lyde« er et gammelt ord for brist, skade eller skavank. Ingen lyde er forkert vil sige, at alle har en værdi i sig selv uanset, hvilke handicap de måtte have.

Sammenholder vi de to udlægninger af ordet »lyde« siger vi dels, at alle har menneskelig værdi som noget unikt, dels at alle har noget på hjerte. Og det er dette noget, vores projekt handler om.

Projektet handler både om intellekt og følelse. Gennem musikalsk improvisation afspejles de deltagendes følellestilstande og erfaringer. Gennem improvisation deles, skabes og forenes kommunikationen i udtryk, der både kan rumme samstemte og modsatrettede følelser. Kommunikation handler om at dele følelser, erfaringer og oplevelser, men følelserne er der før enhver overvejelse som en uadskillelig del af det menneskelige intellekt. Vi må så at sige berøres, før vi kan tænke og sætte begreber på vore erfaringer. Det er berørtheden i kommunikationen med den Anden, som gør det muligt at dele noget menneskeligt. For at blive berørt, må den Anden opleves som værdifuld i sig selv – som et selv, der skal opdages, ikke tilrettes. Det, der gør empatibegrebet så vigtigt at medtænke – også når vi ønsker at udvikle os erkendelsesmæssigt – er, at empati handler om at se, hvad der står på spil for den anden. Empati er selve kernen af kommunikationen. Det, der gør det at blive mødt og set af en anden så altafgørende, er, at menneskets selv udvikles ud fra erfaringer med en empatisk anden.

I ordet opdage ligger nysgerrigheden gemt. Den nysgerrighed, der udspringer af det, vi endnu ikke ved og endnu ikke kender. Men der ligger også en ydmyghed gemt i forhold til det, den anden ved, som han eller hun måske vil dele med mig. I Cathrines samspil med projektets børn er omdrejningspunktet *respekt* for den viden, som børnene udtrykker gennem deres bevægelser, mimik og lyd-mæssige udtryk og *nysgerrighed* efter at vide mere og få del i et univers, som ofte er lukket for os.

Min opgave i projektet var at analysere de optagne sekvenser på video. Jeg skulle med det give et slags udefrabelik, mens Cathrine skulle give sin indefra-oplevelse af forløbet. De to beskrivelser blev først diskuteret efterfølgende for at få en større nuancerigdom frem i materialet, men også for at vurdere, hvor vi havde oplevet tingene på samme måde, og hvor der var uoverensstemmelser. Min egen fascination af projektet har været at se, hvad det betyder at improvisere med kunstnerisk viden og ballast. Hvad betyder det for et barn at være sammen med et menneske, som dels magter et specifikt fagområde til perfektion, dels kan improvisere ud fra denne viden og møde den enkelte der, hvor han eller hun spiller ud kommunikativt. For mig har det betydet meget i forhold til mit mere diffuse ubehag overfor begreber som struktur og målrettet professionel adfærd. Og hvad mener jeg så med det?

Det er ikke det at planlægge eller have mål for sin professionelle virksomhed, jeg angriber – heller ikke det at der skal være struktur i dagen, så alle kan følge med i, hvad der skal ske som en overordnet ramme. Der, hvor mit ubehag bryder frem, er, når nysgerrigheden og

ydmygheden sættes i parentes. Når vi som professionelle tror, vi ved alt. Når det, der sker, kun er på vores præmisser, og når øvelsen i sin grund går ud på at rette »lyde« frem for at lytte og føle indad vedrørende betydningen for den enkelte af det, der sker. Når vi sætter empatien over styr af bar iver for at handle pædagogisk korrekt. Improvisation er ikke at opgive struktur og handleplaner, men derimod at magte et vidensområde så perfekt, at man er i stand til at bryde sine planer og improvisere, hvis den, man er sammen med, kommunikerer en ny mulighed. At det »maleri« eller den »komposition« vi sammen arbejder på ikke er givet på forhånd, men er bevægelig og bevægende for begge parter.

Æstetiske lærerprocesser og det relationelle fokus

Æstetiske lærerprocesser og den tilgang, som præger IDCP, Marte Meo og Medieret Læring har meget til fælles. For det første tages der udgangspunkt i, hvad der sker mellem mennesker – i relationen. For det andet bliver emotionelle faktorer vægtlagt. Og for det tredje handler det om, hvad vi kan dele med et andet menneske spontant. Hvordan møder opstår og bliver betydningsfulde, fordi man kan dele en oplevelse med hinanden. I æstetiske lærerprocesser er det udtrykket, den kreative skabelse af betydning og det at tage afsæt i det, der er betydningsfuldt for den Anden, som er i fokus. I eksempelvis medieret læring er det relationens kvalitet og inddragelsen af både kognitive, sociale og emotionelle faktorer, der er omdrejningspunktet. Begge tilgange vægter nysgerrighed, åben kommunikation og aktiv handlen hos de implicerede i rela-

tionen. Begge tilgange har fokus på det at dele oplevelser, det at skabe udtryk og det at skabe betydning som noget fælles.

Æstetik betyder at føle eller fornemme. Begrebet opfindes midt i det 18. århundrede. På det tidspunkt brugtes det bredt om sanselig perception. Æstetikbegrebet indgik i den tids diskussion om forholdet mellem sanselig og logisk erkendelse. I det 20. århundrede har interessen samlet sig om en bredere forståelse af æstetik og om *forholdet mellem værk og modtager af værket*. Man taler dels om det æstetiske produkt og dets virkning på modtageren, dels om modtagerens afkodning og brug af værket i forhold til det fortolkningsfællesskab, man er en del af.⁷

I æstetiske læreprocesser er der en mere improviseret tilgang til det personlige møde end det, der præger pædagogik, som alene tager udgangspunkt i kognitive strukturer. Netop i mødet med mennesker med funktionsnedsættelser bliver det synligt, at vi ofte – hvor det ikke lykkes at knytte kontakt – griber til en ydre organisation af samværet. Det kan resultere i isoleret træning ud fra adfærdsterapeutiske indfaldsvinkler,⁸ eller det kan resultere i dagsplaner, som er så strukturerede, at rummet for barnets, den unges eller

7 Morten Kyndrup m.fl.: Kulturens Fremtid. Æstetik uden grænser. Statens Humanistisk Forskningsråd 2003. Se s. 43, 44,45,57,59.

8 Se et eksempel på dette i artiklen: Elin Andreassen, Bjarne Øyen: Etablering av funksjonelle ferdigheter hos barn med multifunksjonshemming. Spesialpedagogikk Nr. 8 – 2003:28-33 (Norsk Tidsskrift).

voksnes indflydelse på forløbet begrænses betydeligt.⁹

At praktisere et æstetisk perspektiv kræver af den professionelle ifølge lektor Søren Langager, Danmarks Pædagogiske universitet, at der skabes »rum for nye indsigter, der kan anspore eleven til at udvikle sin subjektivitet på trods af det problem, som var anledningen til den specialpædagogiske indsats«. ¹⁰ I en æstetisk tilgang ligger, at indfaldsvinklen defineres i forhold til det synlige udtryk, der produceres. Langager skriver, at der er god grund til at hævde, »at alle mennesker – uanset handicap eller vanskelighed – har behov for at udfolde sig kreativt, da det er fantasiens realisering eller ventilering som psykisk eksternaliseringsproces«. Fantasiens indre verden omsættes via kreative indfald til æstetisk produktion. »Kreativitet er en vital levskraft, som ethvert individ rummer. Den kan være undertrykt, ubrugt. Nogle gange falmer den hen, men den dør aldrig. Kreativiteten sætter mennesket i stand til at overskride sig selv og sit miljø« citerer Langager den amerikanske kunstpædagog Katz for. ¹¹ Det er værket, produktet, som står i centrum og refleksionerne over det skabte værk, mere end det er refleksioner over den person, der skabte det. Det betyder ud fra et æstetisk perspektiv, at vi foku-

serer på den fælles handling og dens produkter og ikke på de traditionelle vurderinger af, hvor »god« eller »dårlig« den, vi samspiller med, er.

Den æstetiske dimension repræsenterer en af den menneskelige bevidstheds to grundbestanddele: sansning og forståelse.¹² Langager mener, at sansningen er underprioriteret i specialpædagogikken til fordel for forståelse. »Den æstetiske praksis [...] forudsætter [...] en anden tidslighed, som åbner for nøgleordene: fordybelse, formidlet oplevelse og sansning«, skriver Søren Langager.

Det musiske

Menneskets bio-psykisk funderede kilde af musikalitet er beskrevet som en iboende del af den unikke måde, mennesket bevæger sig på – indhenter erfaringer på – om omverdenen, om egen og andres krop, sig selv og hinanden. Mimik, gestus og rytmiske narrative udtryk, der formidler hensigter – og den gensidige spejling af opmærksomhed – er reguleret af dynamiske emotionelle processer i hjernen, der former fundamentet for den menneskelige intersubjektivitet og dets musikalitet, skriver den skotske biolog Colwyn Trevarthen¹³ Det antages, at evolutionen af den menneskelige bevægelsesevne fra at gå på fire ben til opretstående gang tvang mennesket til

9 Se eksempelvis kritikken af dette forhold i: Carol Potter, Chris Whittaker: Enabling Communication in Children with Autism. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia 2001

10 Søren Langager: Specialpædagogik og det æstetiske perspektiv. Danmarks Lærerhøgskole 1995 i serien Specialpædagogisk Debat: 17.

11 Ibid:28. Der henvises til Ludins-Katz og Katz: Arts and Disabilities. Brookline Books, New York 1990.

12 Langager 1995 med henvisning til en tekst af Løgstrup:31.

13 Colwyn Trevarthen (Department of Psychology, The University of Edinburgh): Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. Se også: Colwyn Trevarthen: First Things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. In: Journal of Child Psychotherapy, Vol. 31 No. 1 2005 91 –113.

over tid at udvikle en anden form for social intelligens end den hidtil brugte, og at dette satte en ny flerfoldighed af motiverende processer i gang, som udviklede en indre (musikalsk) motiverende puls (IMP) med radikale konsekvenser for den menneskelige forestillingsevne, tænkeevne, hukommelse og kommunikation. Musikalitet er et kommunikativt anlæg, og det er et anlæg for kommunikation i levede fællesskaber. Vores hjernemæssige vitalitet er afgørende og smittende musikalitet, hvad enten vi er musikere eller ej. Vore hænder er dygtige tjenere i forhold til at udtrykke vore impulser gennem gestus. Hænder kan »synges«. Ansigt og hænder har de samme dynamiske dimensioner i sig som vokale udtryk. De afgiver signaler om, hvad der sker fra øjeblik til øjeblik af tanker og handling mellem en selv og en anden. Når børn lytter til sang eller musik, bevæger de sig i rytme med sangen og udtrykker interesse og glæde. Musikalitet er koblet til et neuralt system, der virker transmitterende for kroppen som helhed. Som der tales om en indre, motiverende puls (IMP), tales der også om en indre bevægelsesformation (IMF)¹⁴, der virker som *koordinator* og *regulator* af bevægelser, udøver sanskontrol og har betydning for udviklingen af det enkelte menneskes neurale tid og dynamiske spændkraft. Den indre bevægelsesformation (IMF) kreerer og integrerer et hierarki af motoriske rytmer med varierende kvaliteter i udtryk og fremførelse. I forhold til det, er den indre motiverende puls (IMP) et system, som *motiverer* og *modulerer* kroppens bevægelser, rytme og emotionalitet – dvs. skaber ændringer i tonehøjde,

14 Intrinsic Motive Formation.

styrke, tempo i tale og sang, nuancerer udtryk, ændrer tonefrekvens. Vi har altså en medfødt form for musikalitet. Musikalitet synes at være en menneskelig psykologisk proces intimt forbundet med den unikke intensitet, der findes i det menneskelige behov for at handle, lære og transmittere mening ud fra de erfaringer, mennesket gør med at agere i fælles sociale sammenhænge. Al musik er information om, hvad der bevæger sindet, hvilke følelser og erindringer, det fremkalder. Det er informationer, der kommer indefra – ikke nyheder fra den ydre verden. Bevægelsens musikalitet er en essentiel, medfødt kapacitet i vor hjerne, krop og sind bygget til at udvikle, forestille sig, føle emotionelt om, huske og genkende impulser og narrativer. Musikkens betydning og åndfuldhed opstår gennem den tilstedeværende sympati, som ligger i *responsen fra en tilhører*, som holder af musikken spillet netop på den måde – i det tempo.

Menneskelig kommunikation er baseret på sympati. Børn synes født med en form for musikalsk visdom og appetit, der får dem til sensitivt og præcist at kunne afpasse deres udspil til samspilspartnerens. Nyfødte viser selektiv orientering mod og koordineret respons på moderens måde at vokalisere på – dette omfatter også ansigtsudtryk og håndbevægelser. Menneskelig adfærd er hverken isoleret set rettet mod objekter i omverdenen eller koncentreret om regulering af selvet. Adfærden er i de fleste tilfælde intersubjektiv. Det betyder, at der afgives signaler, som skal fremkalde respons hos en anden. Trevarthen henviser til den norske professor og sociolog Stein Bråten, som mener, at mennesket er født med en virtuel anden. Dette forhold udspringer

af fosterets nære sammenknytning til moderen. Fosteret indgår fra begyndelsen i en dyade – er »dobbelt« rettet. Det er et selv, men har også i sig en virtuel anden, klart adskilt fra selvet. Der er en stadig bevægelse i hver enkelt af os fra fosterstadiet og frem mod at opnå dialogisk nærhed med en aktuel, modtagelig anden. Rytmerne i protokonversationen, som typisk udfoldes tydeligst, når barnet er blevet omkring seks uger gammel, skifter med stigende alder. De er først en »langsom adagio«, men skifter efter nogle måneder til en hurtigere »andante« eller »moderato«. Protokonversation kan med tiden udfolde sig til en animeret leg. Mødre til helt små børn taler i korte, rytmiske sætninger, som er repeterende, med rytmisk intonation og bølgende tonehøjde. Når protokonversationen lykkes, vil barnet svare tilbage med afslappede, resonante kurrelyde med læberne formet som en trompet (coos). Tunge og læber kan i andre ytringer formes anderledes. Barnets »prespeech« ses ofte sammen med ekspressive håndbevægelser, der kaldes »pre hand signs« eller »proto-gestures«. Som regel er den måde, barnet løfter hænderne på – og strækker og bøjer fingrene på – præcist synkroniseret med og rytmisk kædet sammen med barnets »prespeech«. Observation af babyer, der lytter til og bevæger sig i forhold til moderens dansende og syngende bevægelser, viser, at barnet fra begyndelsen søger at blive psykisk involveret i det ekspressive udtryk – at »danse« med i det melodiske narrativ. Når barnet er omkring seks måneder, begynder det at have så megen kontrol over sin vokale udtryksform, at det kan imitere tale og kan glæde sig over at repetere stemmelyde i en musikalsk form. Børn i den

alder elsker legeritualer, babysange, rim og remser. Mødre markerer ofte med håndbevægelser rytmen, når de synger for deres børn.

Trevarthen fremhæver i sin artikel en analyse af et samspil mellem en mor og hendes blinde datter på 5 måneder. Analysen viser, at barnet – selv om hun aldrig har set andres hænder – akkompagnerer sin mors sang med ekspressive håndbevægelser med intelligent præcision. Barnet bevæger begge hænder. Den venstre er den mest aktive. Og flere steder i sangen markerer hun variationer af både den rytmiske puls og den melodiske fremførelse med elegante fingerbevægelser og håndbevægelser – f.eks. nedadgående bevægelse med lukket hånd, når en strofe afsluttes. Hun bruger begge hænder til dette ligeså elegant, som en dirigent ville gøre det. Samspillet viser, at barnet både undersøger sangen og dens fremtrædelsesform, genkender den og forudgriber, hvad der skal komme. Undersøgelser viser, at det er det præcise samspil med spørgsmål og svar og den meningsfulde delen en oplevelse, som indenfor en tidsramme befordrer et gensidigt og lykkeligt engagement mellem mor og barn.

Af nogen hævdes det, skriver Trevarthen, at mennesket har udviklet en »Theory of Mind«, som ikke findes »hos aber (såvel som hos spædbørn og børn med autisme)«. I virkeligheden, skriver Trevarthen, har vi alle i vort sind et spontant emotionelt ladet behov for at dele bevægelsesimpulser og perceptuelle forestillinger med andre. Enhver »teori«, vi kan finde på, kommer efter dette. En person skaber mening i alt, hvad han eller hun foretager sig med bevidst interesse og med et opfindsomt formål.

Trevarthen slutter den citerede artikel med at henvise til case studies udført af Mary Catherine Bateson, som viser, at musikalsk improvisation, musikalske erfaringer og deltagelse i musikalske samspil er af vital betydning både for for tidligt fødte – for mennesker med progredierende lidelser, autisme, udviklingshæmning etc. – og for mennesker i alle aldre. Han pointerer, at før man begynder at træne sprog og sociale færdigheder er det nødvendigt at aktivere de naturligt forekommende spontane motiver for fælles aktivitet og emotionelt engagement. Her spille en musikalsk tilgang en altafgørende rolle.

Tilbage til projektet »Ingen lyd er forkert«

Et af de børn, der indgik i projektet, var en dreng på 8 år. Han hedder Lasse og er døvblindfødt. Han er helt blind, men har en hørerest. Han kan ikke gå, men sidder selvstændig på gulv. Cathrine havde ti solotimer med ham. Desuden deltog han de ti gange, Cathrine var på skolen, i fælles koncerter for alle børnene. Hun beskriver sit møde med ham således:

»Både til de første solotimer, og de første koncerter, sad Lasse meget med hovedet vendt opad og lyttede, og drejede hovedet fra side til side som en lille radar, der opfanger impulser fra omverdenen (sådan har jeg også ofte set ham sidde i fællesrummet). Han svarede med stemmen, og i de første solo timer førte vi nogle fine intense samtaler/sange. Da Lassens udtryk med stemmen er stille, og han umiddelbart virker som en lille sårbar dreng, var jeg i starten meget forsigtig med ikke at gøre ham bange eller usikker, så mit udtryk var i starten også meget stille.

Men efter ca. 5 gange oplevede jeg noget der vendte op og ned på min forståelse af Lasse. Til koncerterne, hvor jeg ikke er helt tæt på Lasse, hvor jeg har alle børnene i fokus på en gang, og hvor jeg synger nogle meget afvekslende forløb med både voldsomme og sarte partier, oplevede jeg, at han reagerede åbent og interesseret både på det »voldsomme« og på det sarte. Han reagerede ved at danse. Dette virkede ret overvældende på mig, for hans udtryk var meget ekspressivt, som ovenover beskrevet. Udadvendt, og egentligt voldsomt fordi hele Lasse var i bevægelse. Der var et eller andet i hans udtryk, der fik mig til at tænke: »Dreng energi, dans med power«.

Denne dans tog han med sig ind til solotimerne med mig. Og her kunne jeg så reagerer direkte på hans udspil, som han reagerede på mine. Og vi fik opbygget et ligeværdigt samspil«.

I dette forløb var det mere rytme end lyde, der stod i fokus. Det var måden, Lasse akkompagnerede sangen på, hans stigende given sig hen i musikken og forsøget på at samstemme sine bevægelser med rytmen i Cathrines sang, der virkede så betagende, og som ledte tanken hen på Trevarthens forskning. Men der gik lang tid, inden der skete et gennembrud i samspillet.

Gennembruddet, som fandt sted i time nummer ni, beskrev jeg således: *»I denne time kommer der et grænsebrydende gennembrud af det samvær, som langsomt er blevet bygget op gennem de foregående otte timer. Cathrine synger, Lasse lytter og svinger med hovedet i takt til musikken. Cathrine synger næsten kontinuerligt »na, na, na«, så med en lille pause og igen »na, na, na« tæt ved Lassens øre. Lasse vil have blusen af, og Cathrine hjælper ham. Undertrøjen*

kommer også af. Lasse smiler. Han får undertrøjen på igen. Hvorfor mon? Nu sidder de overfor hinanden. De sparker begge i gulv. Lasse markerer rytmen med sine fødder, Cathrine med sine hænder, mens Cathrine synger. Lasse danser til sangen i sin v-stilling. De trommer begge, og intensiteten stiger. Lasse prøver tydeligt at holde den rytme, Cathrine angiver. Der er en intens rytme, som Lasse prøver at følge med hele kroppen. Lasse vil have undertrøjen af igen. Det får han. Han danser med hele kroppen, så han stønner. Lasse danser en dans i dansen med arme og hænder – meget smukt. Cathrine slår rytmen med hans undertrøje i gulvet. Lasse læner sig frem og lytter. Cathrine tager en rammetromme og slår undertrøjen mod den. Trommen lægges på gulvet og legen fra sidst med at give og tage fortsætter her med undertrøjen. Når Lasse kaster den til Cathrine, slår hun med den på trommen, og han tager den igen. Imens synger Cathrine, og Lasse falder ind i samme tone. De synger sammen længe – både sammen og i spørgsmål – svar struktur. Til sidst bliver Lasse træt. Det forløb er en opbygning til et æstesi-gennembrud af fælles flow og grænsebrydende begejstring.

Som tidligere nævnt er det vigtigt at se dette forløb mellem Cathrine og Lasse over tid, for kun derved får man en fornemmelse af, hvor lang tid og hvor meget nærvær, tillid og samoplevelse, der skal til, før et sådant gennembrud bliver muligt. Æstesioplevelsen er en gave, som ikke kan beordres, men som måske bliver mulig gennem udviklingen af fælles betydningsgivende temaer i et samspil, begge har indflydelse på».

Det handler om det, vi kan dele

Per Lorentzen fortæller i sin bog »Fra tilskuer til deltager« om »anderledes« mennesker, han har mødt – om manden, som kunne snurre sit bælte op og ned ad armen på en sofistikeret måde – og om kvinden hvis tilgang til verden gik gennem fascination af balloner, om mennesker med autisme, som blomstrede op, når en musikterapeut tog udgangspunkt i deres naturlige rytmer.¹⁵ Han er optaget af at klarlægge, hvad der sker, når vi vender vores tillærte professionelle adfærd på hovedet og gør noget andet end det, vi oprindeligt er oplært til. Når vi i stedet for at starte med en mening om, hvad målet er, og hvilken normal adfærd vi gerne skulle nå frem til gennem oplæring og træning starter med at tage udgangspunkt i det, der allerede er *betydningsfuldt* for det menneske, vi er sammen med – eksempelvis at sno et bælte op og ned ad armen – eller at puste balloner op. Æstetisk set kan man sige, at det handler om at fuldende det udtryk, den anden præsenterer for dig ved at *se* det, *acceptere* det som betydningsfuldt samt *dele* og *udvikle* fascinationen i et fællesskab. Vi har som mennesker en emotionel og oplevelsesmæssig afstand til andre, men vi kan almindeligvis bryde denne afstand ved at dele følelser og oplevelser. Det kan være svært for mennesker med funktionshæmning at gøre det samme – at opleve følelsesmæssige reaktioner som del af en fælles social aktivitet, hvor vi dels aflaster hinanden følelsesmæssigt, dels deler oplevelser. Hvis der intet

15 Per Lorentzen: Fra tilskuer til deltager. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede. Universitetsforlaget, Oslo 2003.

handlet fællesskab er, hvis der ikke er fokus på følelser som delte handlinger, vil følelserne forblive uformidlet i den enkelte med stor eksistentiel ensomhed og frustration til følge.

Per Lorentzen vil i sin bog introducere et nyt perspektiv på udviklingshæmning. Det vil sige, at han vil erstatte et individualistisk syn på funktionshæmning med et relationelt. Det betyder, at en essentiel forståelse af funktionshæmning ikke accepteres som forklaring på menneskers adfærd, men at adfærden hele tiden ansues *begrundet, dyadisk og dialogisk*.¹⁶

Per Lorentzen ønsker hverken at ændre de involverede personer eller deres miljømæssige forhold. Han ønsker derimod at ændre deres læringshistorie. Med det mener han, at det, vi skal gøre, ikke drejer sig om at forbedre eksisterende metoder eller om nye måder at strukturere og programmere på, men at det drejer sig om etablering af møder, der som udgangspunkt har en forståelse af mennesket set som »*et kulturelt vesen som forstår omgivelserne ut ifra den sosiale posisjonen det opptar i disse omgivelserne*«. ¹⁷ At vi så at sige må møde den Anden gennem handlinger, der befinder sig indenfor samme kultur. Derfor søgte Per Lorentzen eksempelvis at møde det menneske, der kunne sno bæltet op og ned ad armen ved at gøre det samme. Kvinden, der var fascineret af balloner, blev mødt gennem den fælles fascination af balloner. Der er i denne tilgang ikke tale om ren og skær imitation, men derimod om et forsøg på at forstå »den enkelte

utviklingshemmedes egenart og sosiale udviklingshistorie«. ¹⁸

Per Lorentzens synspunkt er på mange måder et opgør med rationel metodefiksering og diagnosetænkning og en tilnærmelse til et æstetisk læringsperspektiv. Diagnostisk kan vi fraskrive et menneske kognitive funktioner, men vi *besidder* ikke kognitive funktioner, pointerer Per Lorentzen, »*vi lever et kognitivt liv sammen med andre i vore samhandlinger og fælles aktiviteter*«. ¹⁹ Netop derfor er det så vigtigt at overveje og søge at sætte sig ind i, hvilken læringshistorie, det menneske, man involverer sig med, har haft. Hvilke relationer og hvilken form for formidlet læring har det haft adgang til? Hvordan giver vedkommende menneske selv udtryk for, hvad der er livskvalitet for ham eller hende? Hvordan undgår vi som professionelle at forfalde til, at vores handleplaner og oplæg om indhold i træningen kommer til at stå os nærmere end personen selv. ²⁰

Der tales her om variationer indenfor den kultur og den ramme, som allerede er til stede. Gennem imitationer, gentagelser og variationer påvirker vi hinandens udtryk og udspil. Det æstetiske paradigme opstår ved, at vi med Lorentzens ord foretager en »*kreativ omdefinering*« af et problemsæt samtidig med, at intet udtryk fra den Anden på forhånd udelukkes som uvedkommende, pinligt eller uacceptabelt. Det er det, vi i vores projekt har kaldt »Ingen lyd er forkert«.

16 Ibid:18

17 Ibid:45

18 Ibid:47

19 Ibid:50

20 Ibid:55

Litteratur

- Andreasen, Elin, Øyen, Bjarne: Etablering av funksjonelle ferdigheter hos barn med multifunksjonshemming. *Spesialpedagogikk* Nr. 8 – 2003:28-33 (Norsk Tidsskrift).
- Askildt, Astrid: Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. *Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 2004: 161-162.
- Bråten, Stein: *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug, Oslo 1998.
- Bråten, Stein: *Modellmakt og altersentriske spedbarn*. Sigma, Oslo 2000.
- Eriksen, Thomas Hylland: Kulturterrorismen. Et oppgjør med tanken om kulturell renhet. Spartacus Forlag AS, Oslo 1999:58.
- Hermansen, Mads, Løw, Ole og Petersen, Vibeke: *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea, København 2004.
- Jacobsen, Karl: Ny viten om relasjonen mellom kognitive og emosjonelle prosesser. Implikasjoner for samspill med dypt psykisk utviklingshemmede personer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 1998 nr. 35:530-536.
- Jacobsen, Karl, Grøttland, Håvar: Veilederrollen. Fra ekspert til refleksjonspartner. *Spesialpedagogikk* nr. 4, 2001.
- Jacobsen, Karl, Bekk, Morten: Psykologisk forståelse av autisme – implikasjoner for behandling. *Tidsskrift for norsk psykologforening* nr. 42, 2005:790.
- Klein, Pnina S. (ed): *Seeds of hope. Twelve Years of Early Intervention in Africa*. Unipub forlag, Oslo, 2001.
- Klein, Pnina S.: »Criteria for Observation of Mediated Learning Experience in Infancy and Early Childhood« In: Reuven Feuerstein, Yaacov Rand and John E. Rynders: Don't accept me as I am. Helping – retarded« people to excel. Plenum Press, New York and London 1988): 275-278.
- Kyndrup, Morten m.fl: *Kulturens Fremtid. Æstetik uden grænser*. Statens Humanistiske Forskningsråd 2003. Se s. 43, 44,45,57,59.
- Langager, Søren: *Specialpædagogik og det æstetiske perspektiv*. Danmarks Lærerhøjskole 1995 i serien *Specialpædagogisk Debat*: 17.
- Lervig, Cathrine, Kirkebæk, Birgit: ... ingen lyd er forkert. *Musisk improvisation og samoplevelse*. Døveskolernes Materialecenter, Aalborg 2005.
- Lorentzen, Per: *Fra tilskuer til deltaker*. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede. Universitetsforlaget, Oslo, 2003.
- Malloch, Stephen N.: Mothers and infants and communicative musicality. In: *Musicae Scientiæ. Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication*. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Special Issue 1999-2000.
- Mead, George Herbert: *Sindet, selvet og samfundet*. Akademiske Forlag, København 2005.
- Potter, Carol, Whittaker, Chris: *Enabling Communication in Children with Autism*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia 2001.
- Rye, Henning: *Tidlig hjælp til bedre samspil*. Nye metoder og nye muligheder. Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaards Forlag, København 1997.
- Sollied, Sissel, Kirkebæk, Birgit: *Samspil og samoplevelse – om videoanalyse og forældrevejledning*. VIKOM, Holte 2001.
- Stern, Daniel N.: *Det nuværende øjeblik*. I psykoterapi og hverdagsliv. Hans Reitzels Forlag, København 2004.
- Trevarthen, Colwyn: *Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication*. . In: *Musicae Scientiæ. Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication*. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Special Issue 1999-2000.
- Trevarthen, Colwyn: *First Things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language*. In: *Journal of Child Psychotherapy*, Vol. 31 No. 1 2005 91 –113.
- Wittmann, Marc, Pöppel, Ernst: *Temporal mechanisms of the brain as fundamentals of communication – with special reference to music perception and performance*. In: *Musicae Scientiæ. Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication*. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Special Issue 1999-2000.

Foreldreveiledning tilpasset familier med barn som har nedsatt funksjonsevne



Av Hilde Tørnes

Våren 2005 utarbeidet Arbeids- og sosialdepartementet en strategiplan for familier med barn som har nedsatt funksjonsevne. Hensikten med planen var å bedre forholdene for familier med funksjonshemmede barn gjennom å utarbeide strategier og tiltak på en lang rekke områder for at familiene skal kunne ivareta barna på en god måte. Det var også et overordnet mål at familier med funksjonshemmede barn skal ha samme muligheter som andre til å leve et selvstendig og aktivt liv og kunne delta i arbeids- og samfunnsliv på lik linje med alle andre.

På midten av -90 tallet utarbeidet Barne-ogfamiliedepartementet Program for foreldreveiledning. Programmet ble revitalisert i 2005. Programmet bygger bl.a. på ICDP, et enkelt helsefremmende program myntet på omsorgsgivere generelt. ICDP har som mål å utvikle omsorgsgiveres sensitivitet og empatiske evne, samt understøtte og videreutvikle deres omsorgsferdigheter og ressurser som foreldre og oppdragere. Det vil bli for omfattende å gå inn på de ulike sidene ved programmet i denne artikkelen. For de som ikke kjenner programmet fra tidligere, vises til annen litteratur som beskriver dette (Hundeide (2001): *Ledet samspill, fra spedbarn til skolealder*. Vett og Viten, Asker).

ICDP – programmet er allerede videreutviklet og tilpasset ulike målgrupper som kan ha særskilte utfordringer

knyttet til foreldrerollen, bl.a. familier med minoritetsspråklig bakgrunn, familier som mottar hjelp fra barnevernet og innsatte i fengsler. Det var ikke gjort noen tilpasninger for familier med barn som har nedsatt funksjonsevne.

På bakgrunn av dette søkte ICDP om støtte til et pilotprosjekt for å tilpasse og prøve ut ICDP til familier med barn som har nedsatt funksjonsevne. Pilotprosjektet har gått over 1 ½ år og avsluttes våren 2007. Prosjektet er ledet av Cand.polit Hilde Tørnes. Professor emeritus Henning Rye har vært faglig konsulent.

I denne artikkelen vil jeg beskrive forløpet til dette pilotprosjektet, fra forundersøkelsen våren 2006 til gjennomføring av opplæringen for veilederne høsten 2006, og til gjennomføringen av samtalegruppene for foreldre med barn som har nedsatt funksjonsevne våren 2007. Jeg vil også si noe om foreldrenes vurdering av tilbudet og veilederens erfaringer med å bruke programmet og lede gruppene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere erfaringene og si noe om videre bruk og andre mulige grupper dette kan tenkes å være aktuelt for.

Forundersøkelse

Våren 2006 ble det gjennomført en forundersøkelse. Hensikten var å innhente erfaringer fra ulike tjenestesteder som jobber med og/eller har samarbeid med

målgrupper for pilotprosjektet; familier som har barn med nedsatt funksjonsevne. I utgangspunktet var det planlagt et gruppeintervju med aktuelle informanter, men dette lot seg av ulike grunner ikke gjennomføre og intervjuene ble foretatt enkeltvis med ulike tjenestesteder. Det ble opprettet kontakt med Habiliteringstjenesten i Bergen og Ålesund, Statped Vest, ulike PPT kontor i Bergen og Bødkergården, en barnehage med spesialavdeling (Sæby, Danmark) som har jobbet mye med ICDP-programmet. Det var også kontakt med Samlivssenteret på Modum bad som hadde utarbeidet et samlivskurs for foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne, kalt »Hva med oss?«

Med en såpass mangeartet informantgruppe var det selvfølgelig ulike erfaringer knyttet til foreldreveiledning. Felles for alle var de ikke hadde erfaring med systematisk oppfølging av foreldrene i form av samtalegrupper. Flere av informantene ga også uttrykk for at dette var et savn. Mange hadde hatt oppfølging av foreldre over tid, men dette var som regel i form av samtaler med hver enkelt familie og sjeldent i form av gruppesamlinger. Det var ofte fokus på utredning av barnas vansker. I forbindelse med utredning blir både vansker og ressurser kartlagt, men som flere ga uttrykk for, tar ofte vanskene og begrensningene mye plass slik at barnets ressurser og utviklingsmuligheter kan bli skjøvet litt i skyggen. Flere ga også uttrykk for at mange foreldre var slitne av å kjempe for sine og barnas rettigheter og at dette i noen tilfelle kunne tappe dem for energi. Foreldrene opplever at alle oppgavene som skal koordineres rundt barna er tidkrevende. Det er viktig å anerkjenne og gi plass for den frustra-

sjonen som ligger hos mange foreldre i forhold til dette, men dersom dette får dominere i gruppene kan det i mange tilfelle oppleves som energitappende og lite utviklende. Det ble derfor understreket behovet for å ha grupper med et annet og mer utviklingsfremmende og ressursorientert fokus. Mange foreldre er også knyttet til foreldreforeninger og deltar i fora der hvor det er mer oppmerksomhet på foreldre og barns rettigheter.

En av informantene fortalte at de hadde gjennomført gruppeveiledning med ansatte i en bolig for psykisk utviklingshemmede. Resultatet av dette var vellykket og de opplevde at synet på beboerne var endret og samspillet betydelig forbedret. Beboerne fungerte også betydelig bedre etter veiledningen. Likeledes hadde en annen informant gjennomført en samtalegruppe for foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne ut ifra det ordinære ICDP – programmet. Også her ble dette opplevd som vellykket. Veilederne hadde selv gjort tilpassninger av basisprogrammet. Det ble særlig lagt vekt på foreldrenes opplevelser knyttet til det å ha fått et barn med andre og mer omfattende behov, samt innvirkning dette hadde på hele familien. Begge disse gruppene ble utført i forbindelse med egentrening når de var under opplæring i basisprogrammet.

Felles for alle informantene var at de opplevde at det ikke ble lagt til rette for systematisk oppfølging av foreldre. De fleste ga også uttrykk for at det var et stort behov for foreldreveiledning hvor sensitivisering og fokus på barnas ressurser sto i sentrum. Det å gi foreldre mulighet for å utveksle erfaringer med andre foreldre i samme situasjon var

også et behov de kunne se at foreldrene hadde, men som de i mindre grad så seg i stand til å imøtekomme. Dette skyldes delvis prioritering og delvis mangel på metoder i dette arbeidet. Under intervjurunden kom det frem at mange av informantene kunne tenke seg å være med i pilotprosjektet dersom det var mulig.

På forsommeren ble det sendt ut invitasjon til aktuelle deltakere. Invitasjonen ble sendt til tjenestesteder som representerte ulike grupper funksjonsnedsettelser. Dette var en bevist strategi for å få erfaring med ulike foreldregrupper. Dette ville gi mulighet for å se om noen grupper pekte seg ut i positiv eller negativ retning når det gjaldt anvendelse av programmet. Det ble gjort unntak for barn med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser og store atferdsavvik da disse gruppene er fanget opp av andre typer foreldreveiledning. Invitasjonen ble sendt til personalet som har god kompetanse når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne da opplæringen forutsetter denne grunnlagskompetansen.

I invitasjonsbrevet ble det gitt kort informasjon om prosjektet samt redegjort for omfanget av opplæringen. Det ble ikke stilt krav om at det skulle settes av en stillingsprosent til deltakerne, men det ble poengtert at deltakelse ville bety annerledes arbeid enn det tjenestestedene gjorde til vanlig og at det ble forventet at tjenestestedet ga støtte slik at deltakerne fikk mulighet for å fullføre opplæringsløpet. Det ble gitt en økono-

misk kompensasjon til tjenestestedet for gjennomføring av samtalegruppene på kveldstid.

Opplæringen

Høsten 2006 startet opplæringen av veiledere. I alt fikk 14 tilbud om å være med. Det var i utgangpunktet flere som ønsket å delta, men av hensyn til sammensetningen av gruppen og antall deltakere måtte noen avvises. På bakgrunn av erfaringer fra samtalegruppe for foreldre basert på basisversjonen ble det i invitasjonsbrevet oppfordret at man dannet par slik at to og to planla å ha gruppe sammen. Det ble oppfordret til tverrfaglig samarbeid der dette var naturlig.

De som var med var: PPT Åsane med 2 psykologer, PPT Årstad med en psykolog og en spesialpedagog, PPT Fyllingsdalen og Oasen helsestasjon med en logoped og en helsesøster, PPT Ytrebygda og botjenesten i Ytrebygda med en spesialpsykolog og en sosionom, Språkbasen Skranevatnet skole med to logopeder, Statped Vest, avdeling for døve og sterkt tunghørte, med en sosionom og Pedagogisk Fagsenter, Alna med en logoped og to spesialpedagoger. En av spesialpedagogene deltok kun på opplæringsdagene og hadde ikke gruppe for foreldre.

Om det fremgår av oversikten under ble opplæringen av veilederne i hovedsak gitt etter samme mal som opplæring i basisversjonen.

Dag 1	Dag 2 (halv)	Dag 3 (halv)	Dag 4	Dag 5	Dag 6
Intro til ICDP Mini-samtalegruppe	Mini-samtalegruppe	Mini-samtalegruppe	Barn med nedsatt funksjonsevne	Mini-samtalegruppe Prinsipp for sensitivisering	Prinsipp for implementering Forberede gruppe

I tillegg til basisversjonen ble en hel dag viet barn med nedsatt funksjonsevne og foreldrereaksjoner på det å få barn med nedsatt funksjonsevne. Professor Henning Rye var ansvarlig for denne dagen. Dette temaet gikk også som en rød tråd gjennom hele opplæringen. Det var et poeng i opplæringen å ha en noe generell tilnærming til dette temaet da foreldrene som skulle delta i samtalegruppene med stor sannsynlighet ville representere barn med et mangfold av funksjonsnedsettelse. Dette ble oppfattet både som en styrke, men også en utfordring i opplæringen. Det understreker også viktigheten av at deltakerne har god faglig kompetanse når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne.

Erfaringene fra opplæring i basisversjonen av ICDP tilsier at kvaliteten på samtalegruppene har sammenheng med hvor godt veilederne selv kjenner til »8 tema for godt samspill«. De 8 temaene er med å danne strukturen i samtalegruppene som skal gjennomføres. Når disse er godt kjent kan de introduseres og illustreres med gode eksempler for foreldrene. Få av deltakerne hadde kjennskap til »8 tema for godt samspill«. På bakgrunn av dette ble det gjennomført en kortutgave av samtalegruppe, også kalt mini-samtalegruppe, for alle deltakerne. Dette kom til erstatning for det som i basisversjonen er innholdet på dag 2 (gjennomgang av tema 1-8).

Mini-samtalegruppen strakk seg over 4 halve dager. Den emosjonelle dialogen ble introdusert mot slutten av første dag. Det ble gitt hjemmeoppgaver hvor deltakerne skulle prøve ut oppgavene til neste samling. På neste halvdagssamling ble hjemmeoppgavene gjennomgått og neste dialog ble introdusert. Det ble understreket at utprøving i forhold til

barn med nedsatt funksjonsevne ville være det beste, men dersom dette ikke lot seg gjøre så kunne hjemmeoppgavene prøves ut overfor andre barn, helst med en viss spredning i alder.

Deltakerne har evaluert mini-samtalegruppen til å være av stor betydning. Deltakerne opplevde at å prøve dette ut, og på den måten blir bedre kjent med temaene, var av stor verdi for dem personlig, men også til god hjelp når de selv skulle introdusere tema for foreldrene i sin samtalegruppe. Det viste seg å være vanskelig for de fleste å prøve dette ut på barn med nedsatt funksjonsevne siden de ikke jobbet med disse barna til daglig. Aktiviteten i mini-samtalegruppene tydet likevel på at dette var engasjerende. Deltakerne var aktive og hadde gode og konkrete eksempler på hvordan de brukte de ulike temaene overfor egne eller andres barn. I loggen var det også flere som påpekte at dette hadde vært et viktig ledd i deres egen sensitivisering. At deltakerne delte mange personlige erfaringer med gruppen, hadde også en positiv virkning på gruppeprosessen. Dette gjorde også at deltakerne ble trygge på hverandre og delte positive og negative erfaringer med gruppen.

Den teoretiske og praktiske innføringen i ICDP ble avsluttet før jul 2006 og vårhalvåret 2007 var avsatt til at deltakerne skulle gjennomføre samtalegruppene. Det var planlagt igangsetting av 7 grupper. Alle gruppene unntatt en gruppe ble gjennomført med to veiledere.

Rekruttering

Fra første dag i opplæringen var det tatt opp at deltakerne burde tenke gjennom hvem som kunne rekrutteres til samtalegruppe. Det viste seg likevel at

rekruttering av foreldre skulle by på store utfordringer for noen av deltakerne, mens det for andre var uproblematisk. Felles for de som hadde en lett jobb med rekruttering var at de hadde hatt personlig kontakt med foreldrene. De hadde også allerede tidlig på høsten nevnt tilbudet for foreldrene slik at de fikk tid til å tenke seg om og veilederne fikk tid til å nevne dette i flere sammenhenger.

Et fellestrekk for de som hadde vansker med å få nok foreldre var at rekrutteringen ikke gikk via personlig kontakt med dem som veiledere, men via andre som hadde kontakt med foreldrene. To veiledere hadde valgt å tilby dette til en gruppe foreldre til multifunksjonshemmede barn tilknyttet en skole. Dette ga et begrenset antall foreldre å spørre. Flere foreldre ga uttrykk for at det kunne være interessant å delta, men at de ikke kunne avse tid til dette i en travel hverdag. De opplevde det som vanskelig å forplikte seg til å møte opp så mange ganger, bl.a. fordi det bød på problemer å skaffe barnevakt. På denne bakgrunn ble det igangsatt 5 grupper.

Gruppesammensetning

Gruppesammensetningen ga seg stort sett ut fra hvilken type foreldre man hadde kontakt med via jobben. En av gruppene må betegnes som en forholdsvis ensartet gruppe; det var hørende foreldre til døve eller sterkt tunghørte barn. De andre gruppene derimot var forholdsvis sammensatt med tanke på type funksjonsnedsettelse; psykisk utviklingshemming, forsinket utvikling, CP og epilepsi var alle representert. Noen barn var også multifunksjonshemmet.

De fleste gruppene var for barn under skolealder, bortsett fra en gruppe som var for alderen 10-12 år. I en gruppe var alle barna under skolealder bortsett fra en 10-åring. Gruppe-størrelsen varierte fra en gruppe med 3 medlemmer (skulle opprinnelig vært 4) til en gruppe med 8 medlemmer. Det var noe variert erfaring med oppmøtet. De fleste grupper var stabile, mens en gruppe hadde noe variabelt oppmøte. I denne gruppen ble det gitt tilbud om individuell oppfølging mellom møtene for de som ikke hadde hatt anledning til å komme. De med den minste gruppen påpekte sårbarheten med tanke på oppmøte, men understreket også at dette ga dem mulighet til å følge opp deltakerne ekstra godt.

En av gruppene hadde forholdsvis små barn med ulike funksjonsnedsettelse og foreldre som i ulike grad hadde forsonet seg med å ha fått et barn med funksjonsnedsettelse. Kampen mot systemet kunne til tider ta stor plass i denne gruppen, noe som var med på å prege samspillet mellom foreldrene i gruppen.

Omfang og innhold i gruppene

Antall møter varierte fra 6 til 8. De fleste hadde ett møte på 2 timer hver uke. Dette ble oppfattet som et passende omfang enten gruppene var store eller små. Før oppstart ga noen veiledere og foreldre uttrykk for skepsis til antall ganger og mente 8 ganger kunne bli mye. I ettertid ga de fleste foreldrene uttrykk for at de kunne tenke seg å fortsette med gruppene.

Allerede i invitasjonen som ble sendt ut til foreldrene i forkant, ble det understreket at fokus i gruppene skulle være på foreldre-barn relasjonen med sam-

spill og kommunikasjon som sentrale element. Det vi ofte kaller »kampen mot systemet« skulle ikke være i fokus. Det vil si at (dårlige) erfaringer med hjelpeapparatet, kampen om ressurser, avlastning, jakten på diagnose og lignende ikke ville bli viet mye plass i gruppene. Det betydde likevel ikke at dette ikke ble tatt imot når foreldrene kom inn på dette temaet, men det var et overordnet mål å rette oppmerksomheten bort fra hemmende faktorer for familien og over på barnet og utviklingsfremmende faktorer. En av veilederne beskrev sin funksjon i forhold til dette på en god måte. Hun sammenlignet sin oppgave med en snøplog som tok imot foreldrenes frustrasjon og forholdt seg til det som måtte komme, men hadde som mål å feie det til side og legge det bak seg slik at oppmerksomheten igjen kunne være på relasjon og samspill. Mange av veilederne hadde erfaringer fra sin kontakt med foreldrene hvor kampen mot systemet ofte opptok det meste av energien til foreldrene og at samspillet derfor kunne komme noe i bakgrunnen. Det var også lett for at pessimisme, håpløshet og oppgitthet tok overhånd og at foreldrene følte at de ble tappet for energi. Hovedhensikten i gruppene var å unngå dette og i stedet gi slitne foreldre energi og påfyll i hverdagen ved å støtte opp under deres foreldrefunksjon.

Strukturen i gruppene fulgte i stor grad den strukturen som er i grupper knyttet til basisprogrammet, men skiller seg ut ved at alle gruppene har brukt lengre tid på temaer knyttet til den emosjonelle dialogen. Det ble også brukt mye tid på det å bli kjent med et barn som i mange tilfelle gir annerledes signaler som det krever tid og nysgjerrighet for å bli kjent med. Nysgjerrigheten

til å finne ut av og utforske det unike barnet opptok foreldrene i stor grad. Mange foreldrene ga også uttrykk for at det var godt å få lov til å presentere barnet på en positiv måte og ikke bare fortelle om barnets vansker slik de ofte opplevde å måtte gjøre i andre sammenhenger. En av mødrene uttrykte det i evalueringen: »Endelig har jeg fått lov til å ha et annerledes barn:«

Det ble brukt hjemmeoppgaver i alle gruppene og disse ble tatt ulikt i bruk av foreldrene. I noen av gruppene ble de fulgt opp systematisk i hvert møte og foreldrene jobbet med ulike oppgaver hjemme. I andre grupper ble dette fulgt opp mindre systematisk. Oppgavene var knyttet til tema og foreldrene ble oppfordret til å prøve ut dette i praksis og observere barnas reaksjoner på dette. Gjennomgående har de med aktiv bruk av hjemmeoppgaver god erfaring med at foreldrene etter hvert ble flinke til å bruke konkrete eksempler knyttet til dem og deres barn og ikke bare komme med generelle beskrivelser av samspill. Mange foreldre kunne entusiastisk fortelle om opplevelser de hadde hatt knyttet til hjemmeoppgavene. Mange foreldre knyttet opplevelser fra egen barn- dom og hvordan de hadde opplevd at temaene ble praktisert overfor dem til sin egen praktisering av dette nå. I andre grupper var det en stadig utfordring å få foreldrene til å relatere bruk av tema til eget samspill i konkrete situasjoner. Dette gjorde seg særlig merkbart i starten, men ble noen lettere etter hvert.

Alle gruppene var preget av stor aktivitet fra foreldrene. Veilederens oppgave var i stor grad knyttet til å passe på at alle fikk komme til orde. Veilederne var også opptatt av å understøtte foreldrene innspill og knytte foreldrenes eksempler

og historier til tema. Veilederne tok også i stor grad ansvar for å holde strukturen i gruppen og holde fokus på dagens tema hvis foreldrene kom »ut på viddene«. I tråd med ICDP programmet var ikke hovedsaken hva som var rett eller galt, men at foreldrene skulle få hjelp til å finne ut hva som fungerte bra for den enkelte i forhold til deres spesielle barn. Mange foreldre fikk gode tips og ideer fra de andre foreldrene og mange prøvde med hell ut noe de hadde hørt fra andre foreldre. Som en av mødrene sa: »Det var så godt å slippe å høre av andre at hvis du bare gjøre sånn og sånn så går det nok bra. Slike tips har tidligere fått meg til å føle meg enda mer mislykket når dette ikke hjalp.«

Det er ikke gjort noen effektstudie av denne piloten, men alle foreldrene er bedt om å gi en evaluering av utbyttet både for dem som foreldre og hvorvidt de ser noen endring for barnet. Gjennomgående i alle evalueringene var at de hadde opplevd deltakelse i gruppen som veldig nyttig og lærerikt. Særlig ble det trukket frem nytten av å treffe andre foreldre i samme situasjon som dem selv og utveksle erfaringer med dem. Noen foreldre skriver at de har hatt veldig stort utbytte av deltakelsen og opplever at samspillet har blitt bedre. Noen opplever at det har vært godt å få bekreftelse på at det de allerede gjør er bra. Denne bevisstgjøringen har i sin tur bidratt til at de kan ta dette i bruk på en mer gjennomtenkt måte og føler økt trygghet i foreldrerollen. Mye av det de før gjorde uten å ha tenkt særlig over, har de nå et bevisst forhold til. På spørsmål om foreldrene har lært noe nytt, svarer noen at det har de ikke, men de har fått bekreftelse på at det de gjør er bra. Samtidig svarer mange

at de tror barna opplever endring ved at foreldrene har blitt mer tålmodig og i større grad er avventende i forhold til barnas reaksjoner og tar seg tid i samspillet. Flere forteller også at de nå har blitt mye mer nysgjerrige overfor barna. Samtlige foreldre forteller at de vil anbefale andre foreldre å delta i gruppe.

Veilederens kommentarer

Tilbakemeldingen fra veilederne er udelt positive. Alle ser dette som et godt verktøy i samarbeidet med foreldrene og ser stor verdi av å kunne tilby grupper for foreldrene. Etter at den teoretiske delen av opplæringen var over, var mange av veilederne spente på å prøve dette ut i praksis. Sett i ettertid opplever de at opplæringen ga et godt grunnlag for å starte gruppe. Mini-samtalegruppe er det elementet som blir særlig understreket som nyttig og viktig. Mange fremhever at de selv har gjennomgått en utviklingsprosess ved å bli bevisst sin egen rolle i samspillet.

Opplæringsgruppen var på 14 personer og dette synes å være en riktig størrelse, særlig når det gjelder veiledningsgruppen. Gjennom å dele personlige erfaringer ble deltakerne trygge på hverandre, noe som gjorde det lettere å dele erfaringer og utfordringer knyttet til det å lede foreldregruppene. En av deltakerne hadde gruppe alene og sier i ettertid at det vil hun ikke anbefale andre å gjøre. Hun opplevde det som meget krevende å ha ansvar for en såpass stor gruppe alene og savnet ikke minst en diskusjonspartner underveis.

Gjennom hele opplæringen har det vært fokus på veilederrollen. Mange var spent på det flere opplevde som en ny og annerledes rolle. Fra å være vant

til å gi tilbakemelding på utredninger, komme med forslag til tiltak og gi råd i ulike sammen, skulle de nå understøtte foreldrene i deres søken og utforskning av barnet og hva som var utviklende samspill for nettopp dem. Den siste dagen av opplæringen ble det satt av tid til å forberede de tre første samlingene. Forslag fra de ulike gruppene ble redigert og sendt til alle veilederne slik at de kunne bruke dette som bakgrunnsmateriale i sin egen planlegging. Det var planlagt å bruke deler av veiledningsøktene på samme vis, men det viste det seg ikke å være behov for. Alle følte at de på bakgrunn av den første planleggingen og den kjennskapen de nå hadde til foreldregruppen ikke hadde behov for støtte til den videre planleggingen. Tema på veiledningsdagene har i større grad gått på veilederrollen. Hvordan balansere mellom å justere seg til foreldrenes behov og å regulere slik at man ikke kommer ut på viddene? Hvordan gi alle plass og regulere slik at ikke noen tar for mye plass? Disse utfordringene ble tatt opp i plenum og veilederne delte erfaringer med hverandre.

Noen deltakere etterlyste i oppstarten en manual for gjennomføring av samtalegruppe, men i ettertid har alle understreker friheten som ligger i en løs struktur. En forutsetning for dette har likevel vært at deltakerne har delt erfaringer med hverandre under veiledningen. Veiledningsgruppenees størrelse, varighet og hyppighet har også gjort at alle har fått dekt sitt behov for oppfølging. Foreldregruppene har også vært såpass ulike mht barnas vansker, alder og foreldrenes behov at fleksibiliteten som ligger i bruk av programmet har vært en stor fordel.

Flere av veilederne savnet materiale til sensitiviseringsprosessen. Alle benyttet bilder av barna og mange hadde fine opplevelser når foreldrene viste bilde av barna og samtidig beskrev barna på en positiv måte. Alle hadde også utarbeidet hjemmeoppgaver som var spesielt tilpasset deres gruppe. Heftet »8 tema for godt samspill« ble bruk av alle og noen savnet et hefte mer tilpasset denne gruppa. Andre opplevde at heftet fungerte godt. Det alle trakk fram som et savn var filmer og stillbilder av barn med nedsatt funksjonsevne. Alle opplevde det som vanskelig å skulle bruke det materialet ICDP allerede har utviklet for basisversjonen og lot være å bruke dette. Aktiviteten i gruppene var gjennomgående stor og dialogen har vært bærebjelken. Noen veiledere var før første møtet redd for at de ikke skulle fylle tiden, men problemet har snarere vært å avslutte i tide.

Veien videre

Tilbakemelding fra både foreldre og veiledere er alt overveiende positiv. Foreldre trekker særlig frem nytten av å være i gruppe med likesinnede. Samtlige veiledere anbefaler dette programmet til videre bruk og ser det som et nyttig redskap i arbeidet. Alle trekker frem at det er tid- og ressurskrevende, men håper at det likevel vil bli prioritert i deres jobb siden det tydeligvis er et behov til stede i foreldregruppene. Foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne har som tidligere beskrevet varierende tilbud om grupper. Mange har kontakt med interessegrupper hvor kampen for barnas rettigheter står i sentrum. ICDP kan ikke komme som en erstatning for slike grupper,

men det synes som samtalegruppene kan være et godt og viktig supplement.

Flere av veilederne trakk frem at dette opplegget ikke bare burde tilbys foreldre, men også andre omsorgspersoner som jobber med barn med nedsatt funksjonsevne. Aktuelle arenaer kan være bofellesskap, avlastningsboliger, spesialbarnehager eller smågrupper i skolen. Man kan tenke seg veiledningsgruppe med personalet knyttet til disse tjenestestedene. En annen variant kan være at man samler alle omsorgspersoner

(foreldre og ansatte i ulike funksjoner) som er knyttet til en spesiell bruker slik at denne gruppen mottar felles veiledning. Dette gir mulighet for en felles forståelse og et felles språk knyttet til brukeren.

Når det gjelder opplæring av nye veiledere er det i skrivende stund ikke tatt stilling til hvordan dette skal følges opp. Tar vi tilbakemeldingen fra foreldre og veiledere på alvor bør dette være et tilbud også i tiden fremover.



Af psykolog *Anne Linder*¹
proceskonsulent Vordingborg Kommune

Illustrativ historie Helmut Friis (1999)

Jamen, kan det 20. århundrede da ikke glæde sig mere? Hvis der var tilfældet, så omkom vi! For glæden er en grundstemning givet med verden selv. Ikke kun angst og skyld er grundstemninger. Ja, glæden er i sidste ende identisk med livet selv (et barn, der vokser op i total glædesløshed, bliver ikke normalt). På en måde er der allerede glæde i universet i form af solens lys, farverne, lydene, sproget. Forstil dig verden minus farver, lyd, tale, lys eller at naturen var grim: Den ville få øjne, ører og sind til at krølle sig sammen som en visnen blomst. Verden er altså ikke et neutralt råstof, intetsigende, men er stemt livsopladende, opstemmende. Ude i det tomme rum sagde en astronaut ved synet af den blå planet, universets oase: »Jorden er et lykkeligt sted«. Naturligvis ikke i den forstand at ulykken ikke raserer men derved, at vi oplades sjæleligt af naturen, både omverdens, vor egen og andres. Jorden er trods alt ikke en ødemark. Og det vil sige, at glæden åbenbarer et grundvilkår, verden som en grund til taknemmelighed. Vi ønsker at holde os i live.

Glad men dum?

I faglige kredse har der været en uskreven regel om, at faglig seriøsitet er synonymt med alvorlighed. Hvis man forholder sig til sit fag – med et positivt livssyn – kan man i visse faglige kredse bliver stemt »ude« – fordi glæde og livsmod – ifølge fordommen er uforenelige med psykologisk eller pædagogisk faglighed. Nogle kender sikkert til situationer hvor de selv er blevet dømt »fagligt ude« eller hvor de har oplevet fagfællers mistro. Hvis man som terapeut møder familien med humor, entusiasme og livsglæde »har hun sikkert ikke forstået Alvoren i

opgaven«. Selv har jeg fået denne kollegiale tilbagemelding fra en psykolog kollega: »Den energi og livsglæde du møder depressive patienter med – kan virke anstødelig«. Min kollega antog tilsyneladende, at min livsglæde overskyggede mine faglige kompetencer.

Seligman (2004b) kalder dette »dogmet om det fordærvede« og hans intention er at forsøge at gennemhulle dette dogme. Dogmet er, ifølge Seligman, at der findes en uskreven antagelse om at lykke, glæde, positiv motivation er uægte. Titlen »Glædens pædagogik« er derfor en provokation imod dette dogme. Vi mener, som Seligman, at lykke, glæde og positiv motivation kan gå hånd i hånd med høj faglighed. Og at det nu er på høje tid at vi tør sætte glæden,

1 Anne Linder er sammen med Stina Breinhild Mortensen forfatter til bogen: »Glædens pædagogik«. 2006. Dafolo

anerkendelsen og håbet på den pædagogiske dagsorden.

Positiv psykologi

Gennem tiden er der skrevet mange bøger om kriser og krisehåndtering, men kun meget få om glæde og håndtering af begejstring. Seligman (2004b) skriver i forordet til »Lykkens psykologi«:

»Tiden er nu moden til en viden-skab, der forsøger at forstå positive følelser, opbygge styrker og evner og give retningslinjer for, hvordan vi finder det, Aristoteles kaldte »det gode liv«.

Seligman fremhæver endvidere:

»Det ser ud til at de tilstande der gør livet til en jammerdal, har medført en nedprioritering af opbygningen af de tilstande der gør livet værd at leve«.

Vi, min medforfatter Stina Breinhild Mortensen og jeg, har som psykologer med pædagogisk erfaring og interesse taget denne udfordring op i bogen »Glædens pædagogik«, med det formål at sætte fokus den centrale betydning glæden og anerkendelsen har i skabelsen af det gode læringsmiljø.

Vi forsøger ikke i bogen eller gennem denne artikel – at bilde os selv eller andre ind – at vi ved at sætte glæden på den pædagogiske dagsorden – har fundet en genvej. Der findes ingen nemme smutveje til en glad og god pædagogisk hverdag. Men det er vores hypotese, at når vi lader glæden og optimismen være en betydningsfuld del af den faglige drivkraft, skabes en stødpude mod pædagogisk handlingslammelse skabt

af pessimisme og katastrofetænkning. Og endelig, det er ikke vores opgave at fortælle de pædagogiske fagfolk, at de bør være optimistiske, åndelige, venlig og rare, den er snarere at beskrive de faglige konsekvenser af livsglæde og ressourcetanken.

Det gode pædagogiske liv er individuelt. Nogle er født med en høj glad og tilfreds grundstemning, som er medbestemmende for, at de oplever, at det pædagogiske liv er legende let. For andre – hvis adgang til en glad grundstemning er mere moderat – er hverdagen en endeløs dialog med pessimistiske tanker: tvivl, angst, tungsind og lidelse. Men hvis man i sit daglige virke har ansvaret for andres læring, omsorg og opdragelse, bør man forpligte sig og gøre sig umage med at finde sin glæde og det positive livssyn. Denne artikel forsøger at belyse hvorfor.

At vælge sin optik

I jantelovens hjemland kan det være en provokation at sætte fokus på det positive og opfordringen er ikke, at vi skal fornægte de pædagogiske problemer. Jeg er naiv, men ikke så naiv. Jeg ved godt at alle problemer ikke bare forsvinder fordi man tænker positivt. Min intention er ikke at forklejne, at der er masser af livssituationer, der gør det pædagogiske arbejdsliv tungt og mørkt – men det er min påstand at alle der beskæftiger sig med den pædagogiske praksis har et stort ansvar for at skabe læringsmiljøer med god stemning.

Forskningen dokumenterer, at det gode læringsmiljø er præget af »varme, omsorg og indlevelse« (Rutter, 1997). Derved bliver det relevant for den professionelle omsorgsgiver at hun kender sine egne, både personlige og professio-

nelle virkemidler til at skabe den gode stemning. Derved bliver det relevant at inddrage begreber som relation, anerkendelse og glæde i beskrivelsen af det professionelle samspil.

Hvorfor glæden? Fordi forskningen dokumenterer (Seligman, 2004a), at oplevelser der afføder positive følelser, hurtigt får negative følelser til at forsvinde og på denne måde udvikler og udvider handlerepetoiret hos både børn og voksne. Glæden er krydderi for læring. Jo bedre krydderi, jo bedre læring. En negativ sindsstemning sætter fokus på, hvad der er galt, mens en positiv stemning sætter os i humør til at tænke på en måde, hvor vi er mere kreative, tolerante, konstruktive, gavmilde og imødekommende. (Seligman, 2004 b)

Positive følelser er menneskelige ressourcer. Ifølge Gyldendals røde ordbog betyder ressource – hjælpekilde. Derfor giver det god mening at arbejde ressourceorienteret – fordi vi derigennem får en hjælpekilde og mental energi, til at arbejde med de tunge og svære problematikker.

Men igen, er det vigtigt at understrege at den positive optik er et supplement til den mere kritiske og fejlfinderorienterede – ikke en erstatning. Når det eksempelvis drejer sig om flysikkerhed – vil alle gerne have at flyets mekaniker er en seriøs »fejlfinder«. Ingen vil være tryk ved at sætte sig op i et fly hvor den ansvarlige – men livsglade – flymekaniker har tænkt » Ja, ventilen i den højre motor er lidt slidt, men pyt, vi tager chancen – den holder nok over atlanten«.

Men når vi skal forholde os til den pædagogiske praksis, findes der ingen nutidig forskning der dokumenterer at de gode læringsmiljøer skabes ved at

den professionelle møder barnet med »fejlfinderoptik« – tværtimod.

Synsninger

Alle i den pædagogiske praksis, skal kunne, begrunde sine forskellige optikker og valg. Thomas Nordahl (2005) siger bl.a.

»Den pædagogiske praksis skal bygge på en kundskabsbaseret praksis. Den skal hvile på faglige antagelse etc., og ikke på synsninger«.

Thomas Nordahl er nordmand, derfor kan han godt anvende ordet synsninger, men jeg mener også at vi i det faglige miljø i Danmark kan have brug for at sætte fokus på begrebet synsning. Det er min erfaring at »synsninger« kan virke bremsende på professionaliseringen. Hvem kender ikke situationen fra en faglig samtale, hvor man foreslår en forandring eller bare en aktivitet og kollegaen siger »Nej, det synes jeg ikke«. End of story! Der er en slags mellem-menneskelig aftale at en »synsning« er samtaleens trumf. Når trumfen kommer i spil, kan den slå alle andre argumenter ud. Selvom samtalen måske er faglig, kan en synsning overbyde et fagligt argument.

Den pædagogiske praksis skal ikke bygges på »synsninger« – forstået som frit valg og private overbevisninger. Den pædagogiske praksis er en kundskabsbaseret praksis. Forandringer og tiltag skal derfor have en faglig forankring. Den nyeste pædagogiske forskning, både nationalt og internationalt (Arnesen 2004, Fibæk Laursen 2004), bekræfter at relationen er central i læringsprocessen. Forskningsresultater fra fag-

kredsen omkring den positive psykologi (Seligman, 2004a) har givet os den fornødne dokumentation til at beskrive betydningen af ressourcetanken og glæden i det pædagogiske arbejde.

Den gode stemning og det gode læringsmiljø

Som tidligere nævnt, dokumenterer forskningen at det gode læringsmiljø er præget af »varme, omsorg og indlevelse« (Rutter, 1997), ligeledes er det dokumenteret af dansk forskning, at

*»Den gode lærer formår at give sin undervisning et præg af varme og positive relationer og formår i det hele taget at skabe en accepterende og positiv atmosfære i klassen«
(Fibæk Laursens, 2004).*

Men psykologien og pædagogikken har svært ved at håndtere disse abstrakte begreber. Videnskabelig forskning og udvikling afhænger jo af mulighederne for at måle og veje forskelle og forandringer, hvorfor »den gode stemning« umiddelbart bliver en vanskelig evalueringsopgave. Det betyder ikke i sig selv, at vi bliver nødt til at devaluerer »den gode stemning« som fagligt begreb, men det skaber et behov for at finde nogle centrale karakteristika eller begreber, så vi kan håndtere glæden som fagligt begreb.

Det er en udfordring, både for det teoretiske og praktiske pædagogiske niveau, når man forsøger at professionaliserer samspillet selvfølgelig elementer. Vi bliver nødt til at blive mere tydelige og på sigt skabe den nødvendige dokumentation som kan understøtte vores faglighed med saglige argumenter,

ellers vil det være åbenlyst at man ikke vil nå ret langt med at italesætte betydningen af »det gode læringsmiljø«. Selvom der stadigvæk er mange uudforskede områder, har vi allerede nu en stor forskningsmæssig viden om, at relationen er meget betydningsfuld for det gode læringsmiljø.

Relation og kommunikation

Øvreeide (2004) har bidraget med følgende definitionsforsøg af relationen

»En relation betegner et foretrukket kommunikationsmønster, der fører til gentagelse af bestemte kommunikationshandlinger, sådan at mønstret genskaber og bekræfter sig selv. Begrebet foretrukket bruges ikke for at antyde, at der er tale om et ønsket, bekræftende og udviklingsstøttende kommunikationsmønster. Det referer derimod til den konservative tendens der ligger i enhver etableret psykologisk erfaring. En relation vil være tilbøjelig til at bekræfte sig selv igennem kommunikation. Et foretrukket kommunikationsmønster referer til mønstret i en emotionel udveksling og »regler« for kommunikation i forholdet mellem de aktuelle personer.«

Ifølge Øvreeide er relationen et kommunikationsmønster, men da vores relationelle forhold er så selvfølgelige, har vi tilsyneladende glemt at kommunikationen er »hovednøglen« til den pædagogiske verden. Når forhold bliver selvfølgelige, kan vi overse eller glemmer det fakta, at læreren/pædagogen/dagplejeren selv er medskabere af de relationer og de for-

hold de indgår i. Dette er en væsentlig og forpligtende pointe når fokus er på at skabe pædagogisk glæde. Relationelle forhold eksisterer altid i en kontekst (græsk: sammenfletning). Konteksten påvirker relationen, samtidig med at relationen påvirker konteksten.

Den nære sammenfletning mellem relation og kommunikation, betyder at kontakten mellem børn og voksne er en grundsten i den pædagogiske praksis. Det er den professionelle omsorgsgiver, der er ansvarlig for kvaliteten af både relationen og kommunikationen. Men hvis vi beslutter os for, at sætte de relationelle forhold øverst på den pædagogisk dagsorden, har vi samtidig også givet os selv den udfordring at beskrive den professionelles relationelle kompetencer.

De nye udfordringer

De nære professionelle står midt i de nye udfordringer. Traditionelt har skolen defineret sin opgave udfra læringsdelen, men nutidens skole må derudover også påtage sig opdragelses og omsorgsopgaver. Det samme brud med de traditionelle pædagogiske opgaver opleves i daginstitutionerne. Pædagogerne og dagplejeren skal nu til at sætte fokus på læreplaner som et supplement til deres traditionelle pædagogiske ydelser – omsorg og opdragelse.

Skåret over en kam skal pædagoger/lærer/dagplejere tage et professionelt medansvar for barnets

- Læring
- Omsorg
- Opdragelse.

Der ligger en ny og stor udfordring i at tilgodese alle tre områder. Aktuelt er en af de største udfordringer at udvikle et fag-teknisk sprog til at beskrive, fastholde og dokumentere omsorgs- og opdragelsesdelen. Uden et fælles fagligt sprog, bliver opgaverne udført på baggrund af den nære professionelles personlige holdninger og erfaringer. Derved bliver området svært at udvikle.

Gennem netværket ICDP har vi fået de otte samspilstemaer (Hundeide 1999). Samspilstemaerne har vist sig at have stor betydning for professionaliseringen af »omsorg og opdragelse« – delen. Gennem mange projekter (Linder 2004, 2007) har samspilstemaerne vist deres store anvendelighed.

Omsorgsdifferentiering

Ingen kan være ukendt med at undervisningen/læringen skal være tilpasset barnets behov, men det klinger måske nyt i manges øre, at også omsorg og opdragelsen bør tilpasses barnets behov. Det barn der har brug for megen omsorg – skal have det. Og det barn der særligt har brug for at blive opdraget, guidet og vejledt skal have de behov opfyldt. Vores institutioner er fyldt med gode historier om børn der har fået alle disse behov opfyldt, men desværre ved vi også at der er mange andre børn, der lever på kanten af det sociale fællesskab, fordi deres pædagog/lærer ikke at har villet eller kunnet opfylde barnets behov for omsorg og opdragelse. Ofte bunder pligtforsømmelsen ikke i manglende vilje, men et manglende kendskab til fagtekniske sprog for det relationelle samspil.

Relationskompetence

Børn tilbringer mange vågne timer i de offentlige institutioner. Derfor er det ikke uvæsentligt, hvordan samspillet bliver håndteret. Vi ved (Stern, 2004) at kvaliteten af de relationelle forhold har betydning for udvikling, Phina Klein (egne noter) har denne metafor:

»Everybody can make a cake, the better the ingredients are the better the cake«

Relationen og ikke mindst kvaliteten af relationen er central i det gode læringsmiljø, men mange af de udviklingsstøttende elementer, er pædagogiske selvfølgeligheder, der er så selvfølgelige at de nemt bliver overset. Faren er, at vi kan komme til at overse disse selvfølgeligheder og derved kan overse den energi og kraft, som samspillets gemmer i hverdagslivets mikroskopiske drama.

For at kunne udvikle disse faglige funktioner er det nødvendigt at have et fælles fag-teknisk sprog og en teoretisk forståelsesramme. Tidligere har vi manglet et fagsprog for de omsorgs- og opdragelsesopgaver der påhviler de professionelle. Men dette er der nu rådet bod på gennem ICDP-programmet. (International Child Development Program) skabt af den norske psykolog Hundeide(2002). Hundeides ide er meget enkel: Alle mennesker har relationel erfaring, både god og dårlig. Ved at den professionelle blive mere sensitiv overfor sine egne gode samspilserfaringer, kan den tavse viden vækkes eller reaktiveres. Den tavse viden indeholder ofte pædagogisk »guld« skabt gennem pædagogiske stjernestunder.

De otte samspilstemaer hjælper med at begrebsliggøre og i-tale-sætte disse

gode samspilserfaringer. På baggrund af samspilstemaerne har jeg skabt denne definition af relationskompetencen.

Professionel relationskompetence er evnen til at vise omsorg, ved at etablere og fastholde (og afvikle) en anerkendende og udviklingsstøttende kontakt. Og ud fra denne kontakt at tage ansvaret for at skabe et lærende og opdragende samspil.

Relationelkompetence er ikke noget, der er statisk og uforanderligt, men en vigtig forudsætning for relationskompetence er nærvær og nærhed. Kun gennem ejerskab og nærhed til sine samspilsevner kan der skabes grobund for relationskompetencen. Anvendelsen fremkalder som regel en ægte positiv følelse hos begge parter i samspillet. Vi fornemmer intuitivt, at andre er troværdige og autentiske, når de har gode relationelle kompetencer.

De relationelle kompetencer er individuelle. Nogle er født med en stor følelsesmæssig og social intelligens, og de kan opleve, at det pædagogiske liv er legende let. Andre – hvis kontaktmæssige ressourcer er mere moderate vil opleve at den pædagogiske hverdag en endeløs kamp med opslidende samspil med børn, forældre og kollegaer.

I værste fald vil de være drænet for mentalt overskud og være opfyldt af pessimisme og tungsind. Men hvis man i sit daglige virke har ansvaret for andres læring, omsorg og opdragelse, bør man forpligte sig og gøre sig umage med at finde sine relationelle kompetencer og blive bevidst om, hvorledes disse kompetencer kan anvendes som personlige virkemidler i den professionelle praksis

for at øge trivlsen i læringsrummet. At flytte ind i sit pædagogiske liv, er at sætte sig selv i spil, indrette det, gøre det til et betydningsfuldt sted at være. Der er ingen færdigpakkede løsninger, men masser af muligheder for at opleve glæden og tilfredsheden i sit pædagogiske arbejde.

Pædagogiske stjernestunder

Det pædagogiske liv består af mange fortællinger, både store og små, der er vævet ind i hinanden, og bliver både hinandens slutning og hinandens begyndelse. Nogle af disse fortællinger består af afmagt, fiaskoer og katastrofale historier, mens andre fortællinger vidner om små og store succeser. Den pædagogiske praksis består af alle typer historier og fortællinger. Når vi vælger at gøre den »gode historie tykkere« og kalder dem pædagogiske stjernestunder er det ikke for at benægte at de negative historier også findes. Men når vi arbejder ressource orienteret er det for at finde energi og handlekraft som en hjælpekilde, når det går pædagogisk op ad bakke. Ressource er fransk for hjælpekilde.

Vores liv består af øjeblikke. Forskningen viser (Stern, 2004) at al meningsfuld menneskelig aktivitet synes at være pakket af sekvenser på 10 sekunder. Så når vi taler om at indsamle pædagogiske stjernestunder, er det et meget dårligt argument at sige »det har jeg ikke tid til«. Der kan måske være andre grunde til at man vælger disse betydningsøjeblikke fra – men tid kan ikke være en af dem!

Pædagogiskes stjernestunder er forandringsøjeblikke, som består af hændelser der giver os faglig og personlig

glæde. Stjernestunderne aktiverer ikke nødvendigvis de store lattermuskler, men får os måske blot til at trække på vores »indre« smilebånd. Det »ydre« smil er signalet til andre om at du finder situationen/tanken/handlingen sjov eller nydelsesfuld. De fleste stjernestunder er banale og hverdagsagtige. Mens andre øjeblikke er skæbnesvangre og rummer potentialet til at skabe store forandringer. Stern (2004) hævder, at vores liv er sammensat af forskellige øjeblikke – og hvis vi tillægger øjeblikkene værdi, kan vi skabe forandringer for hinanden. Hvis vi vælger at forholde os til oplevelsen og giver oplevelsen betydning, bliver oplevelsen betydningsfuld. De pædagogiske stjernestunder opstår hele tiden i det pædagogiske liv. Vi kan tillægge oplevelserne stor eller lille betydning – eller helt vælge at negligere den. Den professionelle omsorgsgiver – der har den glade oplevelse – vælger selv om den skal tillægges betydning eller negligeres.«. Måske er stjernestunder – når sekvenser af vores (faglige) håb og drømme går i opfyldelse. En kvinde jeg engang arbejdede sammen med formulerede en stjernestund således: » Sommetider har jeg det sådan med min mand, at jeg husker hvorfor jeg giftede mig med ham«.

Stern (2004) hævder, at vores liv er sammensat af forskellige øjeblikke – og hvis vi tillægger øjeblikkene faglig værdi, kan vi skabe forandringer for hinanden. Pædagogiske forandringer som giver mulighed for udvikling af trivsel og læring.

Glæden inviterer til fællesskabet

Glæden opstår ofte i fællesskabet og relaterer sig ofte til det store rum, det offentlige rum. Glæden kan sagtens

være personlig, men inviterer samtidig til fællesskab. Den faglige debat har gennem de sidste år været centreret om hvordan vi kan gøre vores institutioner og skoler mere rummelige, derfor er det svært at komme uden om glæden som professionelt begreb – da den jo netop inviterer til fællesskabet. Seligman (2004) påpeger, at

»I de perioder hvor vi er lykkelige og glade har vi overskud til at tage hånd om andre, hvorimod når vi er ulykkelige og triste bliver vi mere selvcentreret og lukker af for omverdenen og fokuserer på vores egne behov. At sørge for sig selv er mere karakteristisk for bedrøvelse end for trivsel«.

Mennesker med godt humør virker venligere og gør det nemmere at etablere kontakt og skabe glæde

»Fordi det gode humør åbner sindet op, ekspanderer og gør os sensitive overfor forandringer, og nye ideer og derfor får os til at tænke på måder der er kreative, tolerante, konstruktive, gavmilde og imødekommende«. (Seligman 2004b)

Berit Bae har netop dokumenteret (2006) at den gode professionelle omsorgsgiver netop er god, fordi hun er sensitiv og åben overfor børns optagethed og udtryk og derved kan se at børn er forskellige, kompetente og kreative. Den korte udgave er: Glade voksne er sensitive og åbne i samvær med barnet.

Anerkendelsen bekræfter fællesskabet

Som beskrevet ovenfor inviterer glæden til fællesskabet, men når vi først er inkluderet i fællesskabet har vi løbende brug for at blive bekræftet. Vi har brug for at få bekræftet vores egen betydningsfuldhed for andre mennesker – da vi store som små – nemt føler os sårbare og udsatte i det sociale liv. Grundlæggende ved vi at vores overlevelse afhænger af flokkens accept.

Derfor er det centralt for mennesker at have betydning i fællesskabet, i alle livets forhold. Både i de små fællesskaber som den familiære arena kan tilbyde og i de store sociale som fx skoleklasser eller »Gul stue«. Vi har løbende brug for at blive bekræftet i disse fællesskaber, for at kunne udvikle vores selvforståelse. Lidt populært kan man hævde, at vores eller barnets selvverd er ligefrem proportionalt med den bekræftelse vi får gennem det sociale samspil.

*»Anerkendelse betyder, at man ikke umyndiggøres, men bliver troet på og opfattet som et menneske, der har ret til at have sin egen mening og blive behandlet i forhold hertil«
Schultz Jørgensen (2006)*

Anerkendelsen adskiller sig fra ros. Anerkendelsen er »rugbrød« for udviklingen af selvverd og identitet, mens ros er »tomme kulhydrater« for identiteten – forstået således, at rosen er meget dejlig lige her og nu, (som et stykke fyldt chokolade), men både unødvendige og måske – i for store mængder – direkte skadelige fordi de er vanedannende.

Det pædagogiske håb

At have håb betyder, at man ikke giver op overfor tilværelsens onde tilskikkelser, selv om man står overfor vanskelige udfordringer. Forskningen (Snyder et al, 1991 i Seligman 2004) viser, at håb ikke blot er noget, der kan give trøst i lidelsen, det har også en bemærkelsesværdig betydning, i forhold til det at holde modet oppe i svære eller belastende perioder af sit liv. Håbet er altså mere end bare et optimistisk livssyn. Snyder formulerer det meget skråsikkert: »Håbet er troen på, at man både har viljen og ressourcerne til at nå sine mål, uanset hvad disse er«.

Alle kan vist blive enige om, at mennesket ikke kan leve uden håb. Det er en del af det særlige menneskelige, at vi kan opstille ønsker for fremtiden. Vi har ønsker og håb for :

- De kommende minutter: »Jeg håber jeg når bussen«.
- For dagen: »Jeg håber vi får sol«.
- For weekenden: »Jeg håber den bliver lang«
- For hele livet: »Jeg håber jeg bliver lykkelig«.

Vi håber og ønsker for os selv og for hinanden. Når vi formulerer vores håb og ønsker for hinanden, fungerer de som en slags ledestjerne eller vejskilte vi kan bruge til at navigere efter i de kommende minutter, ugen, året, eller livet. Og vi fremsætter disse ønsker og håb uanset hvilket livsområde eller arena vi befinder os i. Vi har håb og ønsker for vores nære relationelle forhold. Vi har ønsker for resten af familien, for naboerne, for samfundet og hele den globale verden – og selvfølgelig tager vi også disse ønsker med os på arbejde.

Når vi har håb er det en positiv forventning til fremtiden. Det vi forstiller os i de håbefulde tanker er, at der må indtræffe positive begivenheder, der kortvarigt eller langvarigt vil skabe glæde, positive forandringer og handlekraft. Håbet svarer delvist til begrebet optimisme, der dog også omfatter den situation, hvor man ikke blot forventer fravær af negative hændelser, men også mener, at der er en høj sandsynlighed for, at der indtræffer positive begivenheder.

Håb, glæde og gode ønsker er grundelementer i vores forventninger til fremtiden og de gode forandringer. Måske er det netop denne selvfølgelighed der har gjort, at vi i så mange år har overset den mulighed, der ligger lige for: At koble det menneskelige håb og glæde med den pædagogiske praksis.

At flytte ind i sit pædagogiske liv, er at tage både glæden og håbet med, og skabe gode læringsmiljøer for både børn og voksen.

Litteratur

- Arnesen, Anne-Lise (2004): »Det pædagogiske nærvær« Abstrakt forlag
- Bae, Berit (2004): »Dialoger mellem førskolelærere og barn – et beskrivende og fortolkende studie« Universitet i Oslo
- Knoop, Hans Henrik (2002): »Leg, Læring, kreativitet. Hvorfor glade børn lærer mere« Aschehoug
- Laursen Fibæk, Per (2004): » Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil.« Gyldendals lærerbibliotek
- Hundeide, Karsten (2004): »Relationsarbejde i skole og daginstitutioner« Dafolo
- Linder, Anne (2007): »Relationer der rykker« Dafolo
- Linder, Anne (2004). »Relationsarbejde i børnehaver« Dafolo
- Linder, Anne & Mortensen, Stina (2006): »Glædens pædagogik«. Dafolo

Nordahl, Thomas (2005): Egne noter fra oplæg i Svendborg 11.10. 2005
Rutter, Michael & Margory (1997): »Den livslange udvikling – fra vugge til grav« Hans Reitzel
Schulz Jørgensen (2007): »Daglejen. Relation og livsform« Hans Reitzel

Seligman, Martin (2004a): »Character Strengths and Virtues« American Psychological association Oxford University Press
Seligman, Martin (2004b): »Lykkens psykologi« Aschehoug
Stern, Daniel (2004): »Det nuværende øjeblik« Hans Reitzel
Øvreide, H. (1997/2004): »At tale med børn«. Hans Reitzels Forlag.

Sammen mod mobning

Hver dag står masser af danske skolebørn ansigt til ansigt med mobning. Derfor har Undervisningsministeriet taget initiativ til »Sammen mod mobning« – en stor national kampagne som skal samle skolerne, forældrene og børnene om i fællesskab at bekæmpe mobning.

»Sammen mod mobning« lanceres 28. marts. I kampagnen deltager en lang række aktører på skole- og børneområdet med aktiviteter, der sætter fokus på mobning og de muligheder, der findes for at forbedre trivslen i skolerne. Et af initiativerne er en stor webportal for både børn og voksne, som samler de bedste værktøjer til at bekæmpe mobning. Samtidig leverer DR en helt ny DVD med et dilemmaspil, som skal give klasserne inspiration til at tale om mobning, og hvad man kan gøre for at stoppe det. Læs om dette og meget mere på www.sammenmodmobning.dk.

»Sammen mod mobning« er iværksat af Undervisningsministeriet i samarbejde med BUPL, Børnerådet, Børns Vilkår, Danmarks Lærerforening, Danmarks Radio, DCUM, Danske Skoleelever, KL, Red Barnet, Red Barnet Ungdom, Skolelederne, Skole og Samfund og Skolestyrelsen.

Aktionslæring – når lærere lærer, mens de gør

Helle Plauborg & Jytte Winther Andersen & Martin Bayer: *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag, 139 sider, 210 kroner

For et par år siden udgav de tre forfattere sammen med en række andre bogen »Læreres læring – aktionsforskning i folkeskolen« og den udgivelse fungerede efter forfatternes eget udsagn som begyndelsen på arbejdet med at formulere aktionslæring som metode – nærværende udgivelse er resultatet af dette arbejde. Vi har altså at gøre med en indføring i aktionslæring som metode. Første del af bogen hedder da også logisk nok 'præsentation af en metode'. Bogen er delt i tre dele, hvor del to gennemgår selve metoden med tilhørende praksiseksempler og del 3 sætter et kritisk blik på læreres erfaringer med aktionslæring.

Aktionslæring præsenteres af de tre forfattere som en mulighed for lærere til at lære af egen praksis. Der gøres en del ud af, at bogen ikke behandler *aktionsforskning*, men netop *aktionslæring*, som er den virksomhed, der er karakteriseret ved at »forholde sig nysgerrigt og udforskende til sin praksis«. Her er altså tale om udvikling af professionsviden, hvorfor bogen bør interessere både lærere, lærerstuderende og undervisere på læreruddannelsen. Aktionslæring som metode, kan – for mig at se – også bruges i forbindelse med praktikken i læreruddannelsen. Bogen

er dog tiltænkt lærere i skolen, hvorfor grunduddannelsespraktikken ikke medtænkes af forfatterne, hvilket så kunne være en opfordring herfra til underviserne i læreruddannelsen, om at arbejde med metoden. Måske den kunne være relevant i forbindelse med samarbejdet mellem de pædagogiske fag og liniefagene på 1. og 2. årgang?

Aktionslæring som metode består af fem elementer, der hver har fået tildelt deres eget kapitel: Formuleringen af en problemstilling, iværksættelse af aktioner, observation af aktioner, den didaktiske samtale, bearbejdning af erfaringer. Til hvert af kapitlerne gives meget illustrative eksempler fra praksis i skolen. Der er afsat vældig meget plads til disse praksisbilleder og det fungerer fint som idékatalog, hvis læreren i sit team selv vil gå i gang med denne metode. Bogen afsluttes med uddrag fra en række interviews med lærere, hvor centrale læringsforløb og problematikker i forbindelse med arbejdet med denne metode i skolen gennemgås.

Med et begreb fra Erling Lars Dale handler aktionslæring om udviklingen af didaktisk teori i skolen – hvad enten dette kunne omhandle interaktionsformer i klasserummet, teamudvikling eller andet. Bogen er ret let at gå til, men er på ingen måde overfladisk; den forholder sig til aktuelle forskningsspørgsmål, men holder sig hele tiden sit projekt for øje, nemlig at aktionslæring handler om, hvordan lærere lærer i og af praksis og at metoden som sådan ikke bidrager – eller skal bidrage

– til ny videnskabelig viden, men til udvikling af læreres praksis. Det er bestemt en styrke med denne klarhed. På den måde formår forfatterne også med gode argumenter at drible udenom den – som oftest – ufrugtbare diskussion, der drejer sig om, hvorvidt lærere er forskere eller ej. Lærere er naturligvis ikke forskere, men de har gode muligheder for at udvikle og dermed forbedre praksis ved at kigge på den fra nye vinkler. Her er aktionslæring som metode bestemt et relevant bud.

De fem trin er lige til at gå til og hvis teamet på skolen har mod på at udvikle praksis via denne metode, kan bogen også – for de, der har knap med tid – læses i bidder, hvor eksempelvis del 2 (kapitel 3 til 7), der behandler de fem trin i metoden, godt kan læses alene og danne et fint udgangspunkt for egen læring af og i praksis.

*René B. Christiansen,
lektor ved professionshøjskolen
i Region Sjælland*

Coachende samtaler

Benedikte Achen: *Coachende samtaler*. Kroghs Forlag 2007. 135 sider, 199 kr.

Sidste nummer af Psykolog Nyt indeholder et kraftigt indlæg om banalpsykologiens indtog på bekostning af den etablerede, videnskabelige psykologi! Hvordan livstils eksperter og weekenduddannede coachere oversvømmer os og sælger varm luft og nemme konfliktløsninger!

På den baggrund er det dejligt at støde på en veluddannet, erfaren forfatter, der på kvalificeret vis gør rede for coaching – begrebet – dets styrke og ikke mindst begrænsning.

Bogen er rettet mod ledere i skoler, institutioner og virksomheder, der ønsker at kvalificere samtaler og dialog med medarbejderne – til gavn for virksomheden.

Ikke mindst afsnittet om coaching i samklang med facilitering og mediering er aktuelt! Hvor mange af os nikker ikke genkendende til den mødetræthed, der beskrives s. 122, hvor vi møder os ihjel – uden resultater. Faciliterende mødeledelse er en kontant løsning, hvor man kan bruge de elementer og teknikker, der indgår i coaching.

Forfatteren tager udgangspunkt i begrebet coaching, der bygger på den anerkendende metode – et grundlæggende resourcesyn, der forekommer mere positivt end f. eks »supervision og vejledning«, der leder tankerne hen på underskud og støtte. Den beskriver de elementer – og forhindringer (kaldet benspænd), der ligger på en arbejdsplads.

Lederen kan sagtens coache, men skal kende sin lederrolle og fastholde medarbejderens relation til opgaven og måde at gribe den an på.

Det »gode spørgsmål« er det allervigtigste redskab for coachen til at få focuspersonen til at se sig selv og sin problemstilling i et andet lys. Det er netop det spørgsmål, der sætter en bevægelse i gang og starter en ændring.

Da det organisatoriske princip oftest bygger på teamarbejde, er coaching i grupper et ikke uvæsentligt kapitel. Gruppecoaching er naturligvis mere komplekst, da der er flere at forholde sig til, og det involverer derfor både focus på teamets forhold til fællesopgaver, den fælles omverden samt gruppens opgaver i forhold til det at være et team.

Vanskelighederne ligger i både kompleksitet og praksis. De dagsaktuelle cases illustrerer på fornem vis denne problematik.

De arbejdsformer, som forfatteren fremhæver som relevante og brugbare er:

- coaching med reflekterende team
- coaching med vidner
- coaching med centrifuge
- den produktive konfrontation

Samtlige metoder er beskrevet grundigt i relation til praksis!

Bogens nøglebegreber er som tidligere nævnt: ressourcetænkning, positiv kommunikation, mediering/mægling – faciliteret ledelse – alt sammen bestræbelser for at kvalificere de processer, som er viden-samfundets produktionsapparat.

Bogen udmærker sig med reel indsigt og viden om området, hvad ike mindst sidste afsnit om anbefalet supplerende læsning dokumenterer.

Den er absolut ikke varm luft, men absolut anbefalelsesværdig!

Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog

Kognitiv adfærdsterapi

Anna Kåver: *Kognitiv adfærdsterapi. En introduktion*. Dansk psykologisk Forlag, 2007. 376 sider, 448 kr.

»Den, der ønsker sig et lettilgængeligt overblik over kognitiv adfærdsterapis situation i dag, vil kunne have stor nytte af Anna Kåvers bog!«

Citat fra forordet skrevet af Lars – Gunnar Lund, professor i klinisk psykologi, Lund Universitet.

Og hvor har han ret!

Forordet koncentrerer på fornem vis bogens indhold og omfang!

Lars – Gunnar Lund illustrerer meget klart forskellen ml. psykoterapi – the talking Cure – og den kognitive adfærdsterapi, som en effektiv integrativ terapiform med et komplekst humanistisk menneskesyn. Alt i alt en fornem indgang til emnet!

Ønsker man et hurtigt overblik, kan dette forord med fordel bruges, da bogen har en bredde, som kan gøre det vanskeligt at fastholde focus og overblik.

Den er omfattende og kommer omkring mange hjørner! Og samtidig skrevet på et let tilgængeligt sprog, som gør den imødekommende og brugbar for alle interesserede.

Indholdsfortegnelsen bekræfter ovenstående og giver straks læseren en fornemmelse af teoriens udvikling og omfang. Bogen er overordnet inddelt i 3 hovedafsnit:

A. Metodens historie og udvikling – med focus på de 3 udviklingsfaser frem til i dag, hvor centrale begreber som bl. a. kognition, følelser og mindfulness beskrives.

B. Grundlæggende teori og filosofi, hvor emotionsteori og følelsernes betydning inddrages. F.eks. beskrives Amygdala og sammenhængen mellem tanker, følelser og adfærd.

Der relateres bl. a. til Bowlbys tilknytningsteori og Golemanns bog om Følelserne intelligens.

Derudover er der 2 meget relevante cases, der illustrerer koblingen mellem teorier og praksis.

Sidste afsnit, som næsten fylder halvdelen af bogen, handler om praksis. Afsnittets størrelse indikerer, at det er meget detaljeret og omfattende.

De centrale begreber, der omhandler struktur i terapi og sessioner bliver grundigt gennemgået og de almindelige teknikker i kognitiv terapi gennemgås. Hjemmearbejdets betydning fremhæves!

Afsnittet om kvalitetssikring understreger teoriens videnskabelige kvalitet. Netop det at arbejde på et videnskabeligt grundlag, validerer metoden, og uddannelse og kvalificeret supervision er nøgleord.

Bogen slutter med 5 relevante bilag samt en meget fyldig litteraturliste, der relateres til de enkelte kapitler.

Kronen på værket er et overdådigt stikordsregister.

Alt sammen meget omfattende.

Forfatterens formål og ambition: at give en introduktion til kognitiv adfærdsterapi, må siges at være opfyldt.

Bogen kan bestemt anbefales – både som introduktion og opslagsbog!

Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog

Først føler vi – siden tænker vi

Susanne Freltofte, Viggo Petersen: *Først føler vi – siden tænker vi*. Neuropsykologi, Neuropædagogik. Udvikling, indlæring og emotioner. Specielt i forhold til omsorgssvigt, autisme og spiseforstyrrelser. Forlaget Bakkedal 2004

Bevidstheden er afgørende for, hvordan vi oplever vores verden, og da vi gør det meget forskelligt er det spændende og interessant at undersøge, hvad det er, der egl. sker.

- Hvad er bevidsthed?
- Hvad er det der sker i vores hjerne?
- Hvilken betydning har det for vores personlighedsudvikling?
- Hvilke konsekvenser har dysfunktioner i den forbindelse?

Det er nogle af de spørgsmål bogen tager fat på.

Formålet med bogen er fra neuropsykologisk synsvinkel at beskrive nervesystemets

udvikling i samspil med arv og miljø. Hvorfor reagerer vi så forskelligt???

Det erfarne forfatterpar har i tidligere bøger taget fat på forskellige områder indenfor neurologien, og karakteristisk for deres bøger er de indbydende illustrative modeller af hjernens forskellige områder, der støtter læseren og bidrager til at forenkle og forklare det vanskelige stof på en sådan måde, at selv uerfarne folk kan få et stort og gedigent udbytte af bøgerne.

Dette mønster en gentaget i bogen her, som tager udgangspunkt i følelserne og deres betydning.

Bogens opbygning er meget overskuelig, hvad indholdsfortegnelsen illustrerer:

De første 2/3 er helliget den almindelige udvikling af følelser og bevidsthed og den sidste 1/3 er brugt til at beskrive netop de

konsekvenser en dysfunktion i de dybe områder har for barnets udvikling.

Udgangspunktet er vores bevidsthed! For at forstå begrebet, er det nødvendigt at forstå hjernens opbygning. Igen bruger forfatterne deres populære billede af en fabrik med dens 3 vigtige områder: Portner – produktionsafdeling og direktør!

Fokus rettes mod blok 1 – portneren – og de 3 filtre, som er det centrale for en forståelse af følelser og bevidsthedsudvikling.

De 3 filtre beskrives grundlæggende for at give den basale forståelse af betydning og sammenhæng.

Samspillet ml. arv og miljø fremhæves: »genetisk arv bestemmer, hvordan vi bearbejder det, vi sanser«. Der er på s. 31 en meget illustrativ beskrivelse af forarbejdning af syns – og høreindtryk. Forfatterne forestiller sig, at vore gener har forberedt vore sanser til at sortere i forskellige »færdiglavede net med forskellig masketørrelse«.

Indlæring udvikler og manifesterer det. Barndommens betydning, begrebet empati og tryghed forklares. Personligheden formes af det, vi får succes med. Deraf naturligvis begrebet anerkendelse, som pædagogisk har fået en særlig betydning.

Kønforskelle forklares ligeledes neurologisk og skitserer de konsekvenser det giver pædagogisk. Og begrebet »Multitasking« giver pludselig en forståelse, som forfatterne meget spændende forklarer!

Sidste tredjedel af bogen tager fat på nogle meget relevante emner: Omsorgssvigt – autisme og spiseforstyrrelser.

Netop filtrene i blok 1er afgørende for udviklingsforstyrrelser og det er utrolig interessant at læse, hvad det egl. er, der sker neurologisk, når barnet omsorgssvigt. Og hvorfor drenge og piger reagerer forskelligt!

Autisme forklares ud fra konsekvensen af defekt eller manglende A-filter. Vi får en forståelse for autisms mangfoldighed, årsager, tvangshandlinger og stereotyper. Vi får en indsigt i autistens manglende forståelse af andres handlinger, som er fantastisk god! Theori of Mind.

Bogen slutter med konsekvenser af c-filtrets forkerte reaktioner: anoreksi og bulimi.. Prader-Willis syndrom forklares ganske kort.

Allersidst i bogen er der baggrundslitteratur, fyldig ordliste og indeks.

Bogens styrke er klart dens tilgængelighed: Den kan læses på flere niveauer og forfatterne angiver med kursiv, hvad der kan springes over uden at miste forståelsen.

Sproget er letlæselig – ofte hverdagsprog som befriende løfter bogen ned på et alment niveau. Det er høj faglighed, hvor neurologi og pædagogik forenes.

Målgruppen er dermed bred! Et meget stort og svært fagområde er her beskrevet på en tilgængelig måde, der vidner om en kæmpe baggrundsviden. Måske kunne jeg savne de små stikord i marginen til venstre, som styrkede overblikket. Men det er småting og kan absolut ikke stå i vejen for at give den min allerbedste anbefaling.

Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog

Dysfunktion i hjernen

Susanne Freltofte: *Svag funktion i højre hjernehalvdel. NLD: Nonverbal Learning Disabilities*. Forlaget Bakkedal Aps

Hermed et fund af en bog, der klart og kontant fortæller, hvad det betyder at have en dysfunktion i højre hjernehalvdel – hvad årsagen kan være og hvilke konsekvenser det har – både for barnet og den voksne, der erhverver en sådan skade.

Men her stopper det ikke! En væsentlig side af bogen er alle de brugbare pædagogiske, kompenserende strategier og handlemåder, der vidner om en bred praktisk erfaring og indsigt på baggrund af neuropsykologisk viden.

Formålet med bogen er netop at formidle et svært fagområde på en sådan måde, at det bliver tilgængeligt for de personer, der arbejder med børn og voksne med medfødte eller erhvervede funktionsvanskeligheder i højre hjernehalvdel. Og man må sige, det er lykkedes på fornemste vis.

Susanne Freltofte har på et lettilgængeligt sprog taget udgangspunkt i de 2 hjernehalvdeles funktion. Hun forklarer, hvordan de hver for sig arbejder og illustrerer det levende ved at beskrive, hvordan henholdsvis højre og venstre hjernehalvdel ville håndtere en almindelig madlavnings-situation. Hverdagsbilledet giver en klar forståelse af de 2 hjernehalvdeles styrkeområder. Billedet af kikkert og luftballon er illustrative!

Med udgangspunkt i denne forståelse tager forfatteren fat på betydningen af dysfunktion i højre hjernehalvdel. Hun beskriver de konsekvenser det har i dagligdagen og giver de overordnede kompenserende råd: at lægge skinner ud, hjælpe med overblik, sammenhæng og struktur!!!!!!

De enkelte områder, hvor dysfunktionen slår igennem, gennemgås herefter.

Det drejer sig om en mængde hverdags-situationer, hvor sprog, sansemotorik, sociale færdigheder,

non-verbal kommunikation, rum-retning og selv påklædning behandles.

Afsnittene vidner om indsigt og erfaring!

Med denne bog får læseren virkelig indsigt i højre hjernehalvdels betydning og funktion. Men aller- vigtigst: en masse kompensatoriske, pædagogiske handlemuligheder, der indgyder læseren en optimisme, der trods et alvorligt sygdomsbillede efterlader håb og muligheder...

Velskrevet – velunderbygget – velfunderet er nogle af de superlativer jeg kan knytte til denne letlæste bog! Dyb respekt samles om folk, der er i stand til at formidle vanskeligt stof på lettilgængelig vis. Det er her lykkedes til overmål.

Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog



Søg på:

- Titel
- Forfatter
- Tekst

Søgetekst

søg

Tidsskriftet PPR

Rød serie

Blå serie

Andre udgivelser



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



Psykologisk Pædagogisk Rådgivning
PRÆSENTATION · FORFATTERVEJLEDNING · TILBUDSFORMER · PRÆSENTATIONER · PÆDAGOGISKE RÅDGIVNINGER · KONTAKT

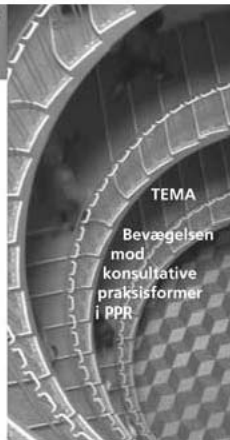


TEMA

Ledelse
under
forandring



Psykologisk Pædagogisk Rådgivning
PRÆSENTATION · FORFATTERVEJLEDNING · TILBUDSFORMER · PRÆSENTATIONER · PÆDAGOGISKE RÅDGIVNINGER · KONTAKT



TEMA

Bevægelsen
mod
konsultative
praksisformer
i PPR



PROJEKT NR.
30

BLÅ SERIE



Peter Allrup og Jan Mejdung

DANLÆS

Undersøgelser og pædagogisk
evaluering af danske børns læsning

Analysér og resultater

En fællesudgave for:
DANSK PÆDAGOGISK UNIVERSITETSSKOLE
ÅRHUS UNIVERSITET og
PÆDAGISKE PRAKSISFORMER RÅDGIVNING
FORLAGET UDGIVERNING