

Indhold



Sandra Montgomery: <i>Integrated Working to Prevent Exclusion for At Risk Secondary Pupils – A Scottish Perspective</i>	3
Heidi Laursen & Ask Elklit: <i>Traumer hos børn på en heldagsskole</i>	9
Bente Edslev: <i>Børn med erhvervet hjerneskade</i>	25
Hans Vejleskov: <i>Skal vi tale om motivation igen?</i>	40
Jette Lentz: <i>Er det traditioner og kulturskabte begrænsninger i skolen og PPR, der bestemmer børns vanskeligheder?</i>	44
Jytte Mielcke: <i>Strukturreformen og »child guidance clinic« traditionen. Refleksioner godt to år efter reformens gennemførelse</i>	52
Studenter ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo: <i>Rektors forståelse av mobbing i skolen</i>	65
Peder Haug: <i>Kunnskapsløftet – utfordringer for PP-tenesta</i>	77
Abstracts	87
Ny litteratur	
Claus Madsen & Per Munch (red.): <i>Med Dewey in mente</i> (Palle Bendsen)	89
Martin L. Kutscher: <i>Børn med blandingsdiagnoser</i> (Birgit Marott)	90
Ross W. Greene: <i>Det eksplosive barn</i> (Birgit Marott)	91
Inge Marstal: <i>Barnet og musikken</i> (Bjørn Glæsel)	92
Liv Vedeler: <i>Social mestring i børne-grupper</i> (Eivind Fruelund)	93
Susan Hart & Rikke Schwartz: <i>Fra interaktion til relation</i> (Henning Strand)	94
Göran Fransson & Christina Gustafsson (red.): <i>Newly Qualified Teachers in Northern Europe</i> (Bjørn Glæsel)	96
Jan Meiding & Louise Rønberg: <i>PIRLS 2006</i> (Bjørn Glæsel)	97
Rasmus Alenkær (red.): <i>Den inkluderende skole – en grundbog</i> (Lars Grønæk)	99
Rasmus Alenkær (red.): <i>Den inkluderende skole – i praksis</i> (Birthe Frey)	100
Årgangsregister Tidsskriftet Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2008	103

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.

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.
Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Ledende skolepsykolog Jette Lentz, København, har anbefalet redaktionen at bringe denne artikel, som er et manuskript fra et foredrag. Redaktionen har – med forfatterens tilladelse – valgt at udelade de første fire sider af manuskriptet, som er en beskrivelse af PPRs funktion i Edinburgh, der til forveksling ligner PPRs arbejde i Danmark. Men derpå følger en omtale af en helt særlig indsats, »The Pupil Support Group«, som har et klart og gennearbejdet budskab om et tværfagligt samarbejde med elev og forældre som aktive deltagere; nogle kommuner har noget, der ligner, men andre ikke (endnu?). Redaktionen har efter at have drøftet spørgsmålet generelt valgt at bringe artiklen på originalsproget – i respekt for vore læsers læsefærdigheder.

*Med venlig hilsen
Redaktionen*

Integrated Working to Prevent Exclusion for At Risk Secondary Pupils – A Scottish Perspective



by *Sandra Montgomery*
Educational Psychologist

The Pupil Support Group

Once the pupils move on to secondary school, if they have difficulties, they might be referred to a Pupil Support Group and this is the initiative I would like to describe in detail. The Pupil Support Group brings together a range of people from inside and outside school who, together, will assess, plan, monitor and review the provision we make for individual pupils. The Pupil Support Group provides a multi-agency forum which aims to promote social inclusion and raise educational attainment.

The members of a Pupil Support Group are:

- From the school: a member of the school's management team. This may be the Head Teacher or more likely, the Depute Head Teacher.

- Also from the school: teachers who have responsibility for pupils with learning difficulties, and teachers who deal with pastoral issues (where pupils have social, emotional and behavioural difficulties). These roles tend to be separated in our schools, so we bring them together in the Pupil Support Group.

Then, from outside the school:

- The school's Educational Psychologist: that's my job role
- A Working Together Support Worker. This is a service composed of workers from a range of backgrounds, teachers, social workers, community education workers who are employed to work into schools with individuals and groups to promote inclusion.

- The school's Education Welfare Officer who will be concerned with school attendance problems.

And from outside of education:

- A social worker for pupils who are looked after (and who may also be accommodated) by the local authority.

And from other agencies, outside of the local authority:

- The School Nurse who is our link with other health professionals
- And a Police Officer who is the point of contact between the school and the local police service
- Representatives at times from voluntary agencies who may be providing individual/project work in the area.

Compulsory education in Scotland is for four years in high school, and there is one meeting for each year group every month to look at priorities and discuss broader issues of support. Parents and young people attend sub-group meetings with workers who are or will be involved directly in completing further assessment and providing ongoing support.

The Pupil Support Group aims to encourage pupils' and parents' contributions. We are increasingly introducing a solution focused approach to meetings (O'Hanlon). Parents and young people are active participants in helping to identify areas of strengths and also the difficulties they are facing. They then have an opportunity, alongside professionals, of prioritising areas that need to be worked on and contribute to the identification of solutions to help the young person move on positively. Families are helped to identify what is important for

them and it is only with their agreement that additional assessment and support from professionals can be offered. The focus is very much on supporting the young person to stay in school and to provide the support necessary to insure the family can cope with their care. A key element is for all involved to spend only a short time on identifying the problem and to focus energy on identifying solutions and finding a more optimistic route to move forward.

Case Study Example

Robert was identified in primary school as experiencing difficulties with his behaviour. He had significant attentional difficulties, was involved in offending in the community and had been excluded from the school on three occasions.

Both of Robert's parents were drug users and had separated when Robert was very young. They continued to live near each other in the area but had a very acrimonious relationship. Robert lived with his mother but has frequent unplanned contact with his father. Robert's Grandmother provided support but under some pressure as her older son had returned to live with her after serving a sentence for murder.

Transition:

- Meetings held in primary identified a number of areas that required further assessment. These included;
- an educational assessment (educational psychologist) which identified good general cognitive ability, a specific spelling difficulty and attentional difficulties.
- a request was made for a medical assessment which led to the identifica-

- tion of ADHD and subsequent provision of medication.
- additional support was requested to support Robert in class.
 - Working Together support worker was allocated to provide individual work to help address challenging behaviour.
 - discussions were held with teachers to work on behavioural strategies in school.

Just after Robert moved to high school his family situation broke down. His mother and her partner were violent to him and he was unable to live with his father as his lifestyle was too chaotic. This resulted in statutory social work involvement through the Childrens Hearing System (Social Work (Scotland) Act 1968, Children (Scotland) Act 1995. The Hearing System replaced the juvenile courts for young people under 16yrs who commit offences or who are in need of care and protection. They consist of three trained volunteers from the community who make decisions on the welfare of the young person, taking into account all the circumstances. Families attend these hearings and their views are very much listened to and acted on where possible. In Roberts case result he was accommodated (in care) with his grandmother, with the agreement of his mother, under social work supervision. The aim being to gradually return him to the care of his mother if possible.

In school Robert became more unsettled due to his family breakdown and he was excluded on three occasions for swearing at staff, walking out of school and assaulting another pupil. A core group were identified to take forward his planning, this involved his teacher for pastoral care, a social worker,

an educational psychologist, a support worker, Robert and his grandmother. A strong wish was expressed by the family for Robert to remain in school. While a special educational placement was applied for in case the situation broke down, the following plan of action was agreed.

- To prevent exclusion Robert was placed in the school support centre(a recently created provision for a small number of pupils withdrawn from mainstream classes) with the intention of links being made to return him to mainstream classes. He continued to receive educational input for individual subjects.
- His timetable was reduced and a support worker allocated for two sessions a week to engage him in activities in the community and to help prevent further involvement in crime (Robert identified as a keen sportsman/footballer)
- In school teachers in the support centre also completed individual and group work to help address reactive and impulsive behaviour.
- His progress was monitored through the Childrens Hearing System and he was placed on the "at risk register"
- Social worker and school staff provided ongoing liaison and support to grandmother.
- Regular updates were provided by the health professionals regarding his medication.
- Discussions with subject teachers' strategies for ADHD and Looked After and Accommodated pupils(in care)
- meetings were held on a four to five week cycle and his support plan was amended to take account of progress.

- Guidance teacher in school identified as the key worker for monitoring plan on a daily basis

Current Situation

Robert is gradually being integrated back into mainstream classes, his home situation is more stable and visits to both parents are ongoing but closely monitored. There are still unsettled periods but there is a commitment from all involved to insure his needs are being addressed and that he is able to access appropriate supports when necessary. This is very reliant on the schools willingness and ability to continue to provide supports .

There are tensions within the school in relation to raising attainment for the majority of pupils set against the need to provide staffing resources for a more vulnerable group. This has an impact on the schools' commitment to multi disciplinary working as it is time consuming and requires staff to work in different ways and to be open to other peoples views. The risks should the support package fail is that Robert would fall out of the school system and become involved in crime and drug misuse which would potentially place a heavy burden on services in the longer term.

Summary

Pupil Support Groups exist in all our 23 high schools in Edinburgh and provide a forum for joint planning , particularly in complex individual cases. There is a recognition that when young people are in very stressful and potentially harmful environments no one service can be responsible. Coordination and cooperation is vital from all professionals in order

to provide guidance, advice and support in a responsive manner and in a way that addresses the families needs at a time of crisis. There is an expectation that with appropriate supports families can be helped to help them selves. The Pupil Support Groups also allow for the identification of community issues that may be impacting on a broader group of young people and they can highlight gaps in service provision. An example of this was a noted increase in low level crime from a group of 13yr old pupils, the police representative noted this and his community officers set up a football team in the area to give them a positive experience of an activity and also build relationships with the police. There are also situations where voluntary organisations have been asked to provide specific support to a group of young people.

To be effective, there needs to be a commitment from all the different professionals to work together and to understand and respect the different roles each person has. Workers need to also have a knowledge of the community they are working in and an awareness of local resources. They need to have an optimistic view that difficult and entrenched situations can change and that all families have strengths that can be developed. There also needs to be a clear identification of tasks and monitoring of the impact of services provided. These forums need to be supported at the authority level and also need a clear commitment from the management of the school itself. There has to be a positive climate that supports team work and a strategic view that such an approach is worthwhile. It is however demanding of

peoples time and requires flexible thinking and an openness to other peoples views.

There still is conflicting research evidence about how much impact integrating children's services has had so far (Brown White 2006) This appears to be because of the wide variation in approaches between different schools and a lack of focus on outcomes. Integrated working is also a very complex area to evaluate and as there is a need to develop practise .

There is currently new guidelines for authorities in Scotland which will further define how we can work in a more responsive and integrated way. Getting It Right For Every Child (GIRFEC 2005) which is required to be implemented by 2010 places an even greater emphasise on:

- Shared planning between different services
- Integrated assessment, planning and assessment tools
- Collective information systems which all services can access
- Clearly identified key worker

In Edinburgh the focus will initially be in the early years – with younger children – and the concept we are working on is called the Team Around the Child. This will identify a lead professional for each child: someone with responsibility for coordinating support and monitoring progress. We hope it will bring people and systems together from social work, education and health in ways which will reduce bureaucracy and duplication of effort. Issues still need to be addressed about the nature of information that is shared about families .Currently families have access to reports and informa-

tion provided by professionals and this would continue but with increasing use of technology more safeguards would need to be put in place.

For myself as a practitioner, I remain optimistic that the current policies and guidelines will improve outcomes for young people and their families, provided we continue to make every effort to engage in a solution focused way with the young persons needs as central. Progress has been made, particularly in the area of young people in care (looked after) where there has been a significant emphasise on developing detailed care plans and improving educational outcomes to enable more young people to take up further education/training or move on to full time employment. Complex situations require complex solutions but these need to be provided in the least intrusive way to support families to remain together. There still requires to be a lot of development in order to get it right for every child and to have a significant impact in areas of high deprivation where poverty is still a major issue.

References and glossary

Integrated Children's Service Planning

Guidance to local authorities and other partners requiring them to submit plans for education, youth justice, children's health and social care, etc. as a one integrated plan.

<http://www.scotland.gov.uk/Topics/People/Young-People/children-services/17842/22341>

New Community School – The Prospectus

The original prospectus inviting bids for the New Community School pilot initiative, setting out expected characteristics.

<http://www.scotland.gov.uk/library5/education/ins7-0oasp>

For Scotland's Children (2001)

Report of an action team of experts from local government, NHS and the voluntary sector to look at how better to integrate children's services.

<http://www.scotland.gov.uk/library3/education/fcsr-00.asp>

Education (Additional Support for Learning) Act 2004

Legislation placing duties on local authorities, health and social services to work together to develop integrated support for children who require support to access and benefit from education.

<http://www.opsi.gov.uk/legislation/scotland/acts2004/20040004.htm>

Getting it Right for Every Child (2005)

A consultation proposing action to put in place a unified approach to children's services.

<http://www.scotland.gov.uk/>

Traumer hos børn på en heldagsskole



Er det muligt at mange af de børn, hvis opvækst har været præget af forældrenes misbrug og vold, selv er blevet traumatiserede? Undersøgelsen af børnene på en heldagsskole viser at halvdelen havde en posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD) og at forældrene og de ansatte undervurderede børnenes belastningsgrad. Børnenes intellektuelle formåen virkede ikke påvirket af deres traumer. Behandlingsindsatsen bør også omfatte børnenes traumer.

*Af Heidi Laursen & Ask Elklit,
Psykologisk Institut, Aarhus Universitet*

Indledning

Der er en stigende erkendelse af børn kan udsættes for traumer og udvikle posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD) på samme måde som voksne (Elklit & Gudmundsdóttir, 2006). Børn, der i løbet af den tidlige barndom oplever vold indenfor familien, og/eller andre former for omsorgssvigt, er i fare for med tiden at udvikle posttraumatiske symptomer pga. u hensigtsmæssig håndtering eller manglende indsats fra forældrenes og omgivelsernes side. Ved svære tilfælde af omsorgssvigt, vil det snarere være reglen end undtagelse, at der forekommer PTSD eller andre komorbide lidelser, der almindeligvis ledsager PTSD.

Voldsramte og omsorgssvigtede børn vokser op i et hjem, hvor der eksisterer et konstant spændingsfelt, og børnene er utrygge og anspændte, fordi de lever med forventningen om, at der vil ske noget frygteligt igen. Man kunne sammenligne denne situation med børn, der vokser op i en krigszone (Herman, 1992a; Montgomery, 1996), hvor de konstant må forholde sig til potentielt livstruende eller krænkende forhold.

Børnenes traumesymptomer kan blive tolket som adfærdsvanskeligheder, emotionelle problemer eller manglende sociale kompetencer. Det er derfor vigtigt at undersøge, hvilke traumatiske hændelser børnene har oplevet, og hvordan disse påvirker deres adfærd. Det er muligt, at disse børn ikke udelukkende har brug for pædagogisk, men også terapeutisk hjælp for at bearbejde de traumatiske hændelser. I forlængelse af dette er det relevant at overveje, hvilke konsekvenser det kan have, at børnene ikke får den fornødne hjælp til at bearbejde de traumatiske oplevelser, som man kunne forestille sig har betydning for børnenes tilknytningsforhold.

På trods af at forskning peger på, at vold i familiemiljøet er noget af det mest ødelæggende og potentielt traumatiserende, et barn kan opleve/overvære (Miller, 1998; McNally, 1992), er der stadig begrænset fokus på betydningen af denne form for traume, som ofte overgår barnet gentagne gange. Det offentlige, herunder kommunerne, tænker i høj grad på økonomi og forældrenes retssikkerhed frem for på barnets tarv, hvilket er blevet kaldt »offentligt omsorgssvigt«

(Socialpædagogerne, 2004). Situationen burde i stedet for ansues med udgangspunkt i barnets tarv (Socialministeriet, 2003), herunder barnets velfærd, udvikling og i visse tilfælde symptomer, som kan være udtryk for traumatisering.

I denne artikel vil vi gøre rede for resultaterne af en undersøgelse af børnene på Oust Mølleskolen, en heldagsskole i Randers. Undersøgelsen bygger på journaloplysninger om opvækstforholdene i hjemmet, testning af børnene med tre udvalgte TAT tavler og en ny type PTSD test, der er udviklet til børn i alderen 6-12 år. Vi har samtidig indsamlet oplysninger om børnenes WISC profiler og deres styrker og vanskeligheder fra forældrene og kontaktpersonerne på skolen. Formålet er finde frem til omfanget af PTSD blandt børnene og undersøge i hvilket omfang PTSD hænger sammen med intelligens scores, og omgivelsernes oplevelse af børnene.

Diskussion af traumbegrebet hos børn

I DSM-IV lyder stressordefinitionen af PTSD således: (A1) »Personen oplevede, var vidne til eller blev konfronteret med en begivenhed eller begivenheder, som indebar død eller trusler om død eller alvorlig kvæstelse eller trusler mod egen eller andres fysiske integritet« (APA, 1994). (A2) omfatter: »Personens reaktion involverede intens frygt, hjælpeløshed eller rædsel«. Ifølge DSM-IV kommer PTSD-symptomer ofte til udtryk på en anden måde hos børn end hos voksne, og kan således typisk vise sig som disorganiseret og urolig adfærd eller i form af regredierende adfærd hos børn.

Den forskning, der eksisterer vedrørende gentagne traumer, inddrager i stigende grad diagnosen Disorders of Extreme Stress not Otherwise Specified (DESNOS). DESNOS er en tentativ diagnose i det amerikanske diagnosesystem DSM-IV, som beskriver længerevarende komplekse effekter af traumatisering og ændringer i personlighedsstrukturen (Herman, 1992b). Netop DESNOS diagnosen er interessant i forhold til børn, idet den beskæftiger sig med nogle af de faktorer, der har betydning for, hvordan barnet opfatter relationer og egen identitet som resultat af en proces, der er foregået over længere tid eller gennem hele barndommen (Davis & Siegel, 2000). Da DESNOS er en ny diagnose, som hviler på en omfattende klinisk bedømmelse og kræver en længere undersøgelse eller et terapiforløb, har vi valgt at holde os til PTSD diagnosen.

Mens DSM-IV fokuserer på, at kriteriet vedrørende trusler mod egen eller andres fysiske integritet skal være opfyldt, udelukker PTSD diagnosen den psykiske integritet, hvilket betyder at visse potentielt traumatiserende hændelser i form af andre former for omsorgssvigt vil kunne overses. F.eks. i de tilfælde hvor barnet, hvis far eller mor drikker, gang på gang oplever, at han eller hun forsvinder i flere timer eller dage, uden at barnet ved, hvornår eller i hvilken tilstand de kommer hjem igen. De børn, der oplever vold i hjemmet, passer ind i DSM-IV's definition af en oplevet traumatisk hændelse, da der er et klart fysisk aspekt af oplevelsen. Spørgsmålet er altså, hvorvidt der findes andre former for traumatiske hændelser, som med tiden kan have ligeså alvorlige konsekvenser for barnet, som

de der indebærer »død eller alvorlig kvæstelse eller trusler mod egen eller andres fysiske integritet«.

At åbne op for en bredere definition af hvad en traumatisk hændelse for børn er, som også inkluderer psykisk integritet, kunne give mulighed for at igangsætte en bearbejdning af de oplevelser, børnene har haft i stedet for at give dem andre psykiatriske diagnoser, som passer på flere af symptomerne, men ikke får taget fat om det, som muligvis er roden til problemerne. Når den psykiske integritet trues, kan grundantagelserne om verden og en selv blive ændret og komme til udtryk i bl.a. en følelse af tab af kontrol, selvagtelse og trykthed (Dyregrov, 2004). Det er afgørende for barnet at få bearbejdet og klarlagt de traumatiske oplevelser, således at barnets forestillinger om hvad der er sket, og hvilken betydning det har, ikke vokser sig ud af proportioner og bliver til skrækkelige fantasier om verden, barnet selv og fremtiden. Ydermere vil en bredere definition af en traumatisk hændelse betyde, at det kommunale system skulle yde hurtigere hjælp til børnene og deres familier.

Konsekvenser af traumatiske oplevelser og PTSD symptomer

PTSD har en række konsekvenser for den biologiske, psykologiske og sociale udvikling, og er således en meget alvorlig lidelse. Reaktionen på de ubearbejdede traumatiske oplevelser viser sig i form af tre symptomgrupper: Forøget vagtsomhed, undgåelse og invaderende genoplevelser. DESNOS kriterierne kan ses som PTSD symptomer, der har fået lov at udvikle sig med svære udviklingsforstyrrelser til følge. PTSD symptomer-

ne undgåelsesadfærd og genoplevelse er psykologiske reaktionsmønstre, hvori mod øget vagtsomhed har en fysiologisk og biologisk baggrund, som senere får psykologiske konsekvenser.

Børnenes udviklingsstadium har betydning for reaktionsmønsteret. Førskolebørns handlemuligheder er mindre og deres afhængighed af forældrene større end hos skolebørn, og de mindre børn vil være mere tilbøjelige til at observere, være relativt passive, have en følelse af ubevægelighed samt opleve en intens lammelse af deres vilje. Mindre børn forstår ikke altid faren eller risikoen i den situation, de er vidne til, hvilket kan have en beskyttende virkning. Efterfølgende ses ofte en regredierende reaktion, hvor barnet har brug for tæt kontakt med omsorgsgiverne, og derfor er meget klyngende. Samtidig kan krop og psyke gå i alarmberedskab, hvilket kan betyde, at barnet får søvnproblemer i form af søvngængerier eller mareridt, og har let ved at blive skræmt (Hendriks, Black & Kaplan, 2000).

I løbet af de tidlige skoleår begynder børn at kunne se sig selv udfra andre menneskers perspektiv. De er nu i stand til at forsøge at bearbejde deres oplevelse af situationen på baggrund af de andre involverede personers perspektiver, herunder voldsmandens (Hendriks et al., 2000) eller den truende¹ parts indgriben samt deres egen observatørrolle gennem f.eks. fantasier om at være helten, der redder hele situationen. De distancerer sig ofte fra følelser, hvilket kan komme til udtryk som psykosomatiske symptomer og/eller skabe problemer i forholdet til kammerater, idet barnet

1 Med truende menes her oplevede angreb mod både den fysiske og psykiske integritet

enten kan reagere overdrevent aggressivt, provokerende eller passivt.

Teenagere er ofte opmærksomme på, hvad de kunne have gjort, og påtager sig derfor mere skyld. Samtidig er der mulighed for, at de får et negativt syn på fremtiden, hvilket kan medføre adfærd, hvor de ignorerer, at situationer er potentielt farlige eller ulovlige (Hendriks et al., 2000).

Studier indikerer, at voldsom og langvarig stress og traumatiske oplevelser kan skade hjernen. Hos børn er de mulige konsekvenser endnu mere fundamentale end hos voksne, idet deres hjerner stadig er under udvikling. Bl.a. peger forskning på, at PTSD kan bevirke en lavere serotoninaktivitet i hjernen, hvilket kan medføre, at hjernen er langsommere til at komme ud af alarmreaktionsmønstret, selv efter at den kritiske situation er overstået (van der Kolk & Saporta, 1991). Stress eller traumatiske hændelser kan skabe en overproduktion af specifikke stoffer som fx hormoner, hvilket på længere sigt kan forårsage permanente ændringer i det biologiske system samt abnorme nervesystemreaktioner (Dyregrov, 1998). Dermed bliver konsekvenserne af de traumatiske oplevelser endnu større i kraft af de mulige negative følger såsom problemer med kognition og opmærksomhed. Forskning i effekten af forøget kortisolniveau hos børn har fundet svind i frontal cortex og sektioner af corpus callosum, hvilket kan føre til nedsat kognitiv funktionssevne, herunder opmærksomhedsevne og styringsfunktion (Silva, 2004).

Sammenfattende tyder forskning på, at traumatiske hændelser potentielt kan skabe en konstellation af vanskeligheder, der kan blive permanente, hvorfor det er afgørende, at børnene får bear-

bejdet deres oplevelser. De psykologiske, biologiske og sociale eftervirkningerne af PTSD er alvorlige, og bearbejdningen er vigtig, for at konsekvenserne ikke bliver livslange og evt. medfører potentielle fejl diagnoser, store sociale vanskeligheder, psykiske lidelser samt manglende tro på fremtiden. Alle disse konsekvenser kan bidrage til at børn bliver skrøbelige og belastede, og kan følge dem ind i voksenlivet.

Traumatisering eller usikkert tilknytningsmønster

Hvad der kan betegnes som traumatiserende for et barn, varierer fra barn til barn, idet flere faktorer har indflydelse på dette, herunder den kontekst hændelsen sker i (Holmes, 2003). Et barn, hvis forældre er rolige og fattede i en voldsom situation, oplever sandsynligvis situationen som mindre voldsom og traumatisk, end et barn med meget urolige og usikre forældre (Dyregrov, 1998). Derudover udviser forældre, som formår at bevare roen, sandsynligvis større evne til at støtte barnet. Forældrenes reaktion er altså vigtig for barnets oplevelse af en mulig traumatiserende hændelse. Dyregrov beskriver dette forhold således: »Det er derfor ikke sådan, at en situation i sig selv klart kan siges at være traumatisk eller ej for et barn, barnets fortolkning af situationen og andre forhold ved situationen er med til at afgøre, hvor traumatiserende den er.« (Dyregrov, 1998, s. 12).

Hvis et barn reagerer på omsorgssvigt eller negative hændelser, man ikke direkte kan placere under DSM-IVs PTSD definition, vil man i nogle tilfælde kunne tale om et barn, der er så usikkert på sine omsorgsgivere, at det reagerer

på en måde, der ligner en traumatiseret persons handlemønstre. Undersøgelser af udsatte børn peger på flere forskellige faktorer foruden omsorgssvigt (Killén, 2000), nemlig skilsmisse, fattigdom (Schaffer, 1999) og manglende social støtte (Cochran, Larner, Riley, Gunnarson, & Henderson, 1990), som hver især kan øge barnets sårbarhed og skrøbelighed og dermed placere barnet i en risikogruppe i forhold til at udvikle PTSD (Davis & Siegel, 2000).

Sammenlagt kan man sige, at børn ikke bare bliver påvirket af traumer, men også de voksnes måde at håndtere den traumatiske hændelse eller tilstand i hjemmet på. Altså er forholdet til barnets omsorgsgivere meget vigtigt. Den usikre tilknytning kan blive en del af det kumulative traume, idet barnets grundlæggende tillid er ødelagt, hvilket skaber grobund for potentielle negative reaktioner. Dette kan illustreres af følgende to cases:

Case 1

Efter flere små hjerneblødninger er Victors mor blevet fysisk handicappet og nu invalidepensionist. I løbet af de næste to år bliver forældrene skilt. Faderen finder umiddelbart herefter en ny kone, der har børn fra tidligere forhold. De flytter sammen. Victor bor hos far og hans nye kone. Desuden overværer Victor flere af moderens epileptiske anfald, hvor han ikke ved, om hun overlever eller ej. Victor skal ikke blot håndtere flere definerbare traumer, han skal også samtidig kapere flere store omvæltninger i sit liv, som kan vanskeliggøre processen. Samtidig er forældrene delvis uforstående overfor det vigtige i, at Victor får lukket op for sine følelser omkring moderens epileptiske anfald og får lagt den tabuis-

ering væk, der tydeligvis ligger på hans skuldre.

Victor reagerer med stor ukontrollerbar aggression, og han har meget svært ved at snakke om, hvordan han har det. Langsomt kommer det frem, at Victor har lavet sit eget regelsæt oppe i hovedet, som fortæller ham, hvilken adfærd og tænkning der er rigtig og forkert for ham selv. Det er et regelsæt, som han er meget uwillig til at ændre på, og som afholder ham fra at stole på andre mennesker.

Case 2

Lars er vokset op med en alkoholiseret mor. Moren vælger en kæreste, der er ligeså glad for alkohol som for at slå og skændes med sin kæreste. En test-situation med Lars tegner et billede af en dreng, der er så usikker på sig selv, at han er angst bare ved tanken om en situation, han ikke kender eller helt kan forudse og dermed have en form for kontrol over. Han nægter flere gange at gå med, men det lykkes med støtte og fysisk tilstedeværelse af en nærtstående voksen. Gennem hele testsituationen svinger han mellem at være god til opgaverne og have følelsen af, at det bliver sværere, og at han taber kontrol. Hans manglende selvværd fylder så meget, at han ikke er i stand til at høre positive anerkendelser og opfordringer. Han vil hellere forlade en situation end at risikere at opleve noget dårligt.

Deltagerne i undersøgelsen

Artiklen tager udgangspunkt i en undersøgelse af de traumatiske hændelser, nogle børn har oplevet og lever med. Børnene i undersøgelsen gik på daværende tidspunkt på Oust Mølleskolen,

som er en heldagsskole. Tilladelse blev givet af skolelederen og hele personalegruppen, som indvilgede i at deltage i undersøgelsen. Ud af de i alt 36 elever, gav forældre til 32 børn skriftligt tilsagn om, at de og deres børn ville deltage i undersøgelsen. Fire familier blev ikke spurgt pga. sprogbarrierer. Det var flygtninge-/indvandrerfamilier, som ikke ville være i stand til at udfylde testmaterialet uden tolk. Udover forældrene deltog personalet i udfyldelsen af SDQ (se nedenfor); oplysninger om baggrundsforhold og WISC resultater blev taget fra journalerne; hvor oplysninger manglede blev de indhentet hos forældrene og børnene.

Alderen på børnene var jævnt fordelt mellem 9 og 13,5 år med den største procentdel (28%) på 12 år. Kønsfordelingen var skæv med en hovedvægt af drenge, 28 i forhold til 4 piger. Børnenes hjemmesituation viste en klar overvægt af enlige forældre (18 = 56%), hovedsageligt mødre, og syv børn (22%) havde en stedforælder boende. Fem (16%) børn

boede med begge biologiske forældre, og to (6%) boede hos plejefamilier. En fjerdedel af børnene havde ikke nogen kontakt til, eller havde aldrig kendt deres far. Af de resterende fædre arbejdede halvdelen, og den anden halvdel var på overførelsesindkomst. Antallet af mødre på overførelsesindkomst var en smule højere.

Børnene havde generelt adfærdsproblemer, der bl.a. kom til udtryk som indlæringsvanskeligheder, aggressiv adfærd eller problemer med de eksekutive funktioner. Desuden havde mange af børnene store selvværdsproblemer. Flere af børnene på Oust Mølleskolen har oplevet hændelser i deres liv, som passer ind i DSM-IVs definition af en traumatisk hændelse. Dette kan f.eks. være vold eller sygdom – afhængig af sygdommens karakter. Under gennemgang af de 32 journaler blev en række svært belastende opvækstforhold meget synlige. Relevante faktorer for undersøgelsen var følgende:

Tabel 1. Oversigt over belastende forhold uddraget fra 32 børns journaler

<i>Belastende forhold, der falder ind under stressordefinitionen for PTSD</i>		<i>Belastende forhold, der ikke passer ind i stressordefinitionen</i>	
Psykisk vold (trusler)	19	Omsorgssvigt	29
Korporlig afstraffelse	11	Afvist af jævnaldrende	27
Vold mellem forældre	10	Fraværende far	24
Anden vold i familien	7	Forældrenes problemfyldte opvækst	21
Drabsforsøg på mor	6	Stor uenighed mellem forældrene	20
Familie på krisecenter	5	Følelsesmæssigt dårligt fungerende forældre	20
Far i fængsel	1	Skilsmisse	19
		Overladt til sig selv	15
		Forældres misbrug	15
		Psykisk syg forælder	10
		Fysisk syg forælder	9
		Stedfar forladt familien	5
		Bor hos plejefamilie	2

Disse opvækstforhold kan både danne baggrund for voldsoplevelser og følger af vold. De er naturligvis ikke adskilte, som vi har gjort i tabellen, men sammenvævede på den måde, at stort set alle børn har oplevet en kombination af 4-6 forhold, som hver især ville kunne være belastende. De giver samlet et billede af de massive belastninger, som børnene har været udsat for i tillæg til specifikke voldsoplevelser. Alle disse faktorer må antages at have en effekt på børnenes sårbarhed, og dermed øge risikoen for at udvikle PTSD. Karakteren af opvækstforholdene er også et argument for at inddrage, hvad man kunne kalde trusler mod det enkelte barns psykiske integritet på linje med DSM-IVs inddragelse af trusler mod den fysiske integritet.

Metode

Vi anvendte fire redskaber: Thomas tegneserietesten, skemaet the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), TAT svar og WISC-III testen.

Procedure

Forældrene og barnets kontaktperson (enten en lærer eller en pædagog på skolen) fik spørgeskemaet the Strengths and Difficulties Questionnaire. Dette for at få et billede af barnets adfærd, som den vurderes af hhv. forældre og personale, samt hvorvidt de to parter opfatter barnet på samme måde.

Optakten til børnenes test bestod i enten at præsentere Thomas-testen ved fællesbordet om morgenen og lave en rækkefølge over testpersonerne, eller at lave en individuel aftale med barnet i

samarbejde med personalet om et passende tidspunkt for testen.

Tegneserietesten består af 32 situationstegninger med forklaring på, hvad Thomas gør, tænker eller føler. Beskrivelsen læses op af interviewerens, der derefter beder testpersonen svare på, hvorvidt han/hun har oplevet noget tilsvarende: »aldrig«, »nogle gange« eller »altid«. Børnene bliver bedt om at svare ved at markere et af tre termometre, der passer til, hvordan de har det med den angivne situation. De børn, der var gode til og følte sig trygge ved at læse, læste selv spørgsmålene højt, ellers blev spørgsmålene læst højt af interviewerens, som også hjalp med at vende siderne. Efter testen blev børnene spurgt, om de havde nogle kommentarer samt, hvordan de havde oplevet testsituationen.

Tegneserietesten »Thomas«

Tegneserietesten med Thomas, der oplever forskellige PTSD-symptomer, blev udviklet i USA af Richard Neugebauer (1999). Her hedder hovedpersonen »Darryl«, der er en 8-9-årig dreng af ubestemt etnicitet. Han oplever PTSD-symptomer som følge af hændelser med vold i sit lokalsamfund, hvilket illustreres i de forskellige situationer i tegneserien i form af bandekrig samt skud- og voldepisoder. De fleste billeder er centreret om PTSD symptomer. De omfatter 19 symptomer fordelt på de tre klynger: genoplevelse (7 emner), undgåelsesadfærd/emotionel intensitetsreduktion (7 emner) og forøget vagtsomhed (5 emner). Hvert billede viser Darryl i en situation, hvor han har en følelsesmæssig oplevelse, som i børnenes besvarelse kan dække over ikke blot én, men flere

forskellige traumatiske hændelser.

Thomas har tidligere været anvendt til en undersøgelse af Seest-børnenes mulige PTSD symptomer efter fyrværkeriekspllosionen (Duch, 2007; Duch & Elklit, 2008). For at øge situationernes relevans til brug for den foreliggende undersøgelse er nogle af billederne ændret af kunststuderende Katrine Thøgersen. De tilpassede billeder afspejler problematikker, der generelt gør sig gældende for børnene på Oust Mølleskolen, såsom skilsmisse, forældres fysiske eller psykiske sygdom, vold i hjemmet, misbrug (alkohol og/eller stoffer), utryghed i hjemmet samt skænderier.

TAT

Udover tegneserietesten blev børnene præsenteret for tre Thematic Apperception Test (TAT) billeder (5, 8BM, 13B) med det formål at undersøge deres evne til at udtrykke sig følelsesmæssigt. Børnene fik som introduktion til TAT billederne at vide, at de skulle bruge deres fantasi og sige alt, hvad der faldt dem ind, når de så billedet. Intervieweren gjorde klart for dem, at der ikke er nogle forkerte svar eller tanker omkring billedet og de spørgsmål, intervieweren stiller. Denne instruktion

blev fulgt op med en række enslydende spørgsmål til billederne afhængigt af, hvad barnet lagde ud med, og om barnet havde brug for hjælp til at beskrive billedet. Hele testsituationen tog gennemsnitlig 20-30 minutter for barnet at gennemføre afhængigt af, hvor meget barnet havde lyst til at fortælle.

TAT var vanskelig for børnene at kaste sig ud i. På trods af en eller flere forsikringer fra intervieweren om, at barnet blot skulle bruge sin fantasi, og at han/hun ikke kunne sige noget forkert eller dumt, så virkede det, som om der hos flere af børnene opstod en form for angst for ikke at gøre eller sige det rigtige. Det føltes, som om børnene holdt sig tilbage, og ikke turde »springe ud i det«, fordi det måske kunne betyde, at man sagde noget, som intervieweren kunne tænke, var noget sludder. Det var, som om de lagde en følelsesmæssig distance, måske fordi indlevelsen kunne betyde, at de skulle identificere sig med følelsesmæssige aspekter, de ikke kunne overskue konsekvenserne af at åbne op for.

Resultater

Thomas tegneserietesten

Tabel 2. Fordelingen af børnenes besvarelser på PTSD symptomer i Thomas-testen

PTSD symptomer	0	1	2	3	≥4
Genoplevelse	5 (16 %)	4 (13 %)	11 (34 %)	7 (20 %)	5 (16 %)
Undgåelse	2 (6 %)	6 (19 %)	4 (13 %)	6 (19 %)	14 (44 %)
Øget vagtsomhed	8 (25 %)	6 (19 %)	11 (34 %)	6 (19 %)	1 (3 %)
PTSD klynger	5 (16 %)	5 (16 %)	6 (19 %)	16 (50 %)	-

Udregningen af symptomerne er foretaget på følgende måde: For at et symptom kunne tælle med, skulle barnet svare »nogle gange« eller »altid« til tegneseriesituationer, der beskriver følelser, der svarer til det pågældende symptom. PTSD antages at være til stede, når barnet igennem testen sammenlagt udviser følgende symptomer: et genoplevelsessymptom (84% af alle), tre undgåelsessymptomer (63% af alle) og to vagtsomhedssymptomer 56% af alle. Af sidste række i tabel 1 fremgår det, at 50% opfylder alle PTSD diagnosens tre hovedkriterier og 19% mangler et symptom for at få diagnosen (subklinisk PTSD).

SDQ-besvarelser fra forældre og personale

Gennemsnittene for forældrenes og personalets scores på de fire SDQ-dimensioner, der beskriver barnets vanskeligheder (emotionelle symptomer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet og problemer med kammerater), var hhv. 39,24 (SD = 4,23) og 37,76 (SD = 5,92). Forældrene lå højere end personalet på en SDQ dimension, der drejer sig om positiv social adfærd (12,43 (SD = 1,79) vs. 10,42 (SD = 2,0); $t = 5,38$; $p < ,005$).

Der blev lavet en t-test, der sammenligner forældrenes og personalets besvarelser for de 25 SDQ-spørgsmål. Disse resultater peger overvejende på en overensstemmelse mellem forældre og personale i deres syn på børnenes vanskeligheder.

En envejs variansanalyse (ANOVA) blev udført for at undersøge effekten af køn, alder, far og mors indkomst eller arbejdssituation og børnenes bolig-situation. Der ses kun få signifikante

sammenhænge. Fædrenes arbejds- og indkomstsituation havde sammenhæng med WISC terningmønstre delprøven ($F = 3,35$, $p = ,05$) samt personalets besvarelse af barnets vanskeligheder i forhold til fritidsaktiviteter ($F = 3,61$, $p = ,05$). Mødrenes arbejds- og indkomstsituation havde signifikant sammenhæng med barnets vanskeligheder i forhold til venner hos personalet ($F = 4,74$, $p = ,05$) og forældrenes ($F = 4,60$, $p = ,05$).

Effekten af (højere) alder viste sig i de signifikante F-ratioer i både forældrenes ($F = 7,50$, $p = ,002$) og personalets ($F = 7,50$, $p = ,002$) beskrivelse af barnets adfærdsproblemer og i personalets samlede beskrivelse af barnets vanskeligheder ($F = 4,73$, $p = ,02$). Der var ingen signifikant sammenhæng forbundet med børnenes boform, dvs. hvorvidt de boede med en enlig forælder, begge forældre eller en stedforælder.

TAT besvarelser

De kvalitative besvarelser fra de 32 børn blev gennemgået for de projektive elementer, der kom frem i besvarelserne, og som kunne have relevans for denne undersøgelse. Efter den individuelle gennemgang af materialet blev 7 elementer trukket frem, fordi de syntes at være gennemgående for en stor del af børnenes besvarelser. Disse var:

- Distanceret/ambivalent i forhold til syn på fremtiden: 22 ud af 32
- Distancering fra følelser: 20 ud af 32 besvarelser
- Aggression: 17 ud af 32
- Identifikation med drengen (billede 13B): 17 ud af 32
- Identifikation med ensomhed/manglende venner: 15 ud af 32

- Manglende evne til indlevelse: 5 ud af 32
- Manglende evne til at beskrive følelser: 4 ud af 32

Manglende evne til at beskrive følelser virkede til at hænge sammen med lavt selvværd på den måde, at børnene ville være sikre på, at de besvarede spørgsmålene på den helt rigtig måde og derfor lukkede af pga. usikkerhed. Aggression blev scoret, ikke hvis der blot var død og blod i besvarelsen, men når personen på billedet blev udsat for aggressive handlinger såsom spark, slag eller opsprætning. Identifikation med drengen viste sig på forskellig vis. For mange af børnene gjaldt, at de identificerede sig med ensomheden, tristheden, angsten og at blive drillet, hvilket muligvis afspejler frygt for forældrenes slagsmål, skænderier, at de gik (eller evt. går) fra hinanden, evnen til at lukke sig inde i sig selv/lukke af for følelserne og fattigdom/det at mangle ting.

WISC-III resultater

Et af børnene havde ikke en gyldig WISC test, hvorfor det samlede antal er 31. Nogle af delprøverne har en lavere frekvens, hvilket skyldes, at et barn har nægtet at lave delprøven, eller at den, der testede barnet, ikke fandt opgaven relevant. Der mangler derfor f.eks. fire labyrintdelprøver.

De anvendte WISC test er indsamlet fra børnenes journaler, dvs. at de ikke alle er opdateret indenfor en kortere tidsperiode. Dog er ingen af testene mere end tre år gamle, hvilket er den tidsperiode, en WISC test normalt anses som brugbar indenfor. Testene er dermed også blevet udført af forskellige testere, både PPR psykologer fra bør-

nenes hjemkommuner, psykologen på Oust Mølleskolen samt Heidi Laursen. Der er kun få signifikante korrelationer mellem delprøverne i børnenes WISC resultater.

Korrelationerne mellem WISC-delprøver, SDQ-dimensioner samt PTSD symptomer viste ganske få signifikante værdier. Disse var mellem ordforståelse og SDQ-adfærdsproblemer ($r_s = ,36$, $p = ,05$); omtanke og hyperaktivitet ($r_s = ,41$, $p = ,02$); talspændvidde og PTSD skalaen, undgåelse ($r_s = ,36$, $p = ,05$); billedserie og positiv social adfærd ($r_s = ,44$, $p = ,02$), samt emotionelle symptomer og henholdsvis puslespil ($r_s = -,48$, $p = ,00$), symboler (forældres besvarelse) ($r_s = -,56$, $p = ,00$) og symboler (personalets besvarelse) ($r_s = -,51$, $p = ,01$). Fortolkningen af disse sammenhænge må ske med forsigtighed, da undersøgelsesgruppen er relativt lille.

Diskussion af resultater

Tallene i tabel 1 og 2 giver et klart billede af en gruppe børn, der i høj grad er negativt påvirkede af den verden eller det hjem, de lever i. Hovedparten af de traumatiske oplevelser er episoder, der er foregået i hjemmet. Ifølge denne undersøgelse udviser halvdelen af børnene PTSD, hvilket påpeger vigtigheden af at beskæftige sig med denne problematik, når man arbejder med børn på heldags-skoler.

Selvom Thomas-testen ikke kan stille en PTSD diagnose ud fra kliniske kriterier, kan den være en god indikator for, hvilke børn der potentielt er traumatiserede. De øvrige svar på Thomas-tegneseriesituationer viste tilsvarende psykiske problemer hos mange af børnene. Disse oplysninger gør det svært

at ignorere vigtigheden af børnenes ud-sagn og den problematik, de lever med.

Undgåelsessymptomer var udbredte hos børnene, idet hele 44% havde fire eller flere af disse symptomer (tabel 2). Det kan tænkes, at hvis undgåelse er rigtig effektiv, så kan barnet virke uberørt, eller genoplevelsesoplevelser kan være maskerede (Davis & Speigel, 2000). Dette kunne være en grund til at undersøge om DESNOS diagnosen var mere dækkende for nogle af børnene end en PTSD diagnose.

SDQ besvarelserne ligger højt både for forældre og personale, hvilket bliver meget tydeligt, når man sammenligner disse med et nyt norsk studie af en stor gruppe børn i den almindelige folkeskole i Bergen (Heiervang, Stormark, Lundervold, Heimann, Goodman, Posserud, Ullebø, Plessen, Bjelland, Stein & Gillberg, 2007), som fandt en total SDQ vanskelighedsscore på: 10,9 for forældrene og 9,6 for lærerne i modsætning til 39,2 for forældrene og 37,8 for personalet på Oust Mølleskolen. Børnene lå således meget langt fra en (norsk) normalbefolkning på de fire SDQ-dimensioner, der afspejler barnets vanskeligheder.

At personalet scorer børnene lavere end forældrene i forhold til positiv social adfærd og højere med hensyn til enkelte adfærdsproblemer og problemer med jævnaldrende kan skyldes, at personalet oplever det enkelte barn i sociale situationer, hvor der er flere mennesker til stede, fx i 'blå time'² hvorimod forældrene fortrinsvis oplever barnet i situationer, hvor udelukkende søskende

og de selv er til stede. Det kan være sværere for børnene at udvise positiv social adfærd i forhold til jævnaldrende og større grupper, idet de skal være i stand til at aflæse de andre og vide, hvilken adfærd der opfattes som »god«. Denne opgave kan være svær i sig selv, men måske endnu mere krævende på en skole som Oust Mølleskolen, hvor man er omgivet af andre børn med problematisk adfærd.

Da resultaterne blev undersøgt ved hjælp af one-way ANOVA, blev der kun fundet få signifikante resultater, idet der hverken er nogen særlige effekter af køn, far og mors indkomst- og arbejdssituation eller af børnenes boform. Effekten af alder hænger sandsynligvis sammen med de forskellige udviklings-trins måder at reagere på traumatiske hændelser på. At denne effekt i højere grad kommer til udtryk i personalets besvarelser end i forældrenes, kan hænge sammen med, at personalet er mere opmærksom på, hvad børn evner og deres måder at udtrykke sig på et givent tidspunkt i deres udvikling, og måske dermed har mere realistiske forventninger til børnene. Dog er der en aldersmæssig effekt ift adfærdsproblemer både i forældrenes og personalets beskrivelser, sandsynligvis fordi begge grupper føler, at visse adfærdsproblemer kan accepteres hos mindre børn, men ikke når de bliver større.

De mest overraskende manglende effekter angik børnenes boform, altså om de bor med enlige forældre (hovedsagelig mødre), med begge forældre eller med stedforældre samt faderens arbejds- og indkomstsituation. Tidligere studier peger på, at skilsmisse samt manglende forælder og netværk har betydning for børns tilpasning sårbarhed.

2 Det er børnenes længste frikvarter på Oust Mølleskolen, hvor alle børnene er ude at lege samtidig

Det er muligt at børnene har det så dårligt, at de ydre faktorer ikke har den store betydning, dvs. at det ikke gør nogen forskel, om de kun bor sammen med en forælder eller sammen med en stedforælder. Situationen, inden forældrene gik fra hinanden, kan også have været så negativ og præget af traumatiske hændelser, at bruddet opleves som en lettelse. Resultaterne indikerer altså, at de ydre omgivelser (hvem børnene bor sammen med samt disse forældres indkomstsituation) ikke har betydning for de undersøgte børns grad af traumatisering.

TAT besvarelsener viste en manglende tro på eller usikkerhed i forhold til fremtiden. Det var karakteristisk for de fleste af børnene, at de først kom med en udmelding om, hvordan situationen på billedet ville ende, når interviewer spurgte barnet direkte, om det troede, at det ville ende godt eller skidt. Det er muligt, at barnet følte sig presset til at komme med et udsagn uden egentlig at føle, det var det rigtige. Ofte virkede det, som om det var ønsketænkning, når de sagde, at det endte godt, fordi svaret hverken stemte overens med resten af svaret, ansigtsudtrykket når de svarede eller betoningen i svaret. Man kunne forestille sig, at børnene ville have haft sværere ved at beskrive eller sætte ord på følelser, end tilfældet var, men TAT indikerer, at det er distancering fra følelserne, der er problemet for mange af børnene. De kan aflæse andre menneskers følelsesmæssige sindstilstand, men de er ikke altid i stand til at håndtere eller fuldt ud forstå konsekvenserne af disse følelser. Det bliver for overvældende, hvorfor distanceringsreaktionen, eller undgåelsen tillæres som overlevelsesmekanisme for nogle af børnene.

I forhold til Dyregrovs skitsering af forskellene i måden hvorpå kønnene håndterer og bearbejder traumer, kunne man forvente, at der trods det lave antal piger havde vist sig en forskel i SDQ- og TAT-besvarelsener, men dette var ikke tilfældet. Pigerne TAT er ligeså følelsesmæssigt distanceret som drengenes, og ligeledes var der ikke de typiske kønsforskelle i SDQ styrker og vanskeligheder.

De 13 delprøver i WISC giver mange kombinationsmuligheder, og de få signifikante resultater fra WISC testen kunne forklare som tilfældigheder. Dermed fandt denne undersøgelse ingen sikre sammenhænge mellem WISC resultater og mulig traumatisering og kan derfor ikke bekræfte en kognitiv forandring på grund af traumatisering.

Diskussion

Hvilke konsekvenser kan det have for børn at opleve traumatiske hændelser i hjemmet samtidig med, at de udsættes for omsorgssvigt? På baggrund af resultaterne fra Thomas-tegneserietesten kan 50% af børnene defineres som traumatiserede. Derudover beskriver børnene på baggrund af de tre billeder fra TAT en række negative aspekter og følelsesmæssig distancering.

Idet børnene på Oust Mølleskolen ikke kan antages at have markant anderledes emotionelle og adfærdsmæssige problemer end mange andre børn i heldagsskoler, må det forventes, at der sidder mange potentielt traumatiserede børn rundt om på landets heldagsskoler. Det er uvist i hvilket omfang, at personalet på de forskellige heldagsskoler tager hånd om disse problemstillinger. Da der er en stor komorbiditet mel-

lem PTSD og andre diagnoser såsom adfærdsproblemer, hyperaktivitet og emotionelle problemer, er det muligt, at en del af disse børn har PTSD eller PTSD-symptomer, som måske ligger til grund for, at de andre symptomer opstår. Negligering af traumatisering kan føre til fejldiagnosticering og fejlbehandling.

Traumatisering hos børn kommer som nævnt ofte til udtryk som disorganiseret og urolig adfærd (Montgomery, 2000, Herman, 1992a). Sammenholder man dette med tendensen til at fokusere på adfærdsvanskeligheder og de koncentrationsproblemer, som skader på frontal cortex kan bevirke, er det forståeligt, at man i nogle tilfælde diagnosticerer traume symptomerne som værende f.eks. udtryk for ADHD (Silva, 2004). Adfærdsvanskeligheder er et konkret problem, som kan håndteres uden placering af skyld hos forældre eller lærere, hvilket gør disse til en umiddelbart mere socialt acceptabel diagnose. De høje tal for undgåelsesadfærd er en anden problematik, som kan gøre det vanskeligt at få øje på børns traumeoplevelser. Disse to forhold understreger vigtigheden af ikke blot at se på adfærden men at undersøge barnets specifikke erfaringer og den kontekst, det lever i. Der kan ske en skævvridning i måden, hvorpå vi ser og behandler børn, hvis det fortrinsvist er de, der er nemmest at få øje på, som hjælpes (Heiervang et al., 2007).

Et uløst spørgsmål er, hvorvidt man kun skal holde sig til DSM-IVs stressor definition af PTSD. Vi ønsker at pointere vigtigheden af at arbejde videre med en bredere PTSD definition, fordi mange potentielt traumatiserede børn ellers vil kunne overses. Vi mener, at traumatisering med inddragelse af trus-

ler mod psykisk integritet og betydningen af vedvarende traumer bør komme i fokus samtidig med, at vigtigheden af konteksten inddrages (Montgomery, 2000; Holmes, 2003).

Det er positivt at have observeret og oplevet arbejdsmetoderne på en skole som Oust Mølleskolen, der i udstrakt grad holder fast i den systemiske indgangsvinkel og dermed det uundværlige i et tæt samarbejde med forældrene. Der eksisterer her en forståelse for, at såfremt forældrene ikke bliver hjulpet til at finde de ressourcer, som de fleste af dem besidder, samt bliver anerkendt for at gøre det bedste for deres børn, så ændres børnenes velfærd ikke til det bedre (Oust Mølleskolen, 2007; Egelund, Halse, Gjesing, Hansen, Jensen, Kjeldsen, Lerche, Søndergaard & Thaier, 1998). I modsætning til dette fokuseres der generelt i dag alt for ofte på barnets adfærdsproblemer i stedet for på et helhedsbillede af barnet.

Konsekvenserne for de traumatiserede børn kan blive vidtrækkende, hvis deres oplevelser ikke bliver bearbejdet. Dilemmaet er, at problematikken ofte ligger inden for familiens rammer, og man derfor skal finde en »systemisk løsning« på barnets problemer. Det er altså ikke nok at arbejde med barnet alene, idet systemet omkring det skal ændres for at medføre en varig ændring. Men hvordan fortæller man familien, at denne er hovedårsagen til, at barnet har det svært uden at skabe et tillidsbrud og derved en kommunikationsbarriere som konsekvens af, at forælderen eller forældrene føler sig angrebet? Det rette perspektiv ligger sandsynligvis omkring ressource- og anerkendelsesarbejdet, som det ses på Oust Mølleskolen (Egelund et al., 1998). Uden gensidig-

hed og værdighed bliver det nemt til »topstyring«, hvor det i forvejen asymmetriske forhold mellem forældrene og de professionelle³ bliver endnu mere markant. En respektfuld dialog kræver bekræftelse og anerkendelse af parterne for derigennem at knytte sociale bånd, der kan skabe grobund for et produktivt samarbejde (Socialministeriet, 2003).

Udgangspunktet må være, at der ikke er nogen forældre, der går ind i fader- eller moderrollen med en intention om at skade sit barn. De fleste forældre ønsker at gøre det bedste og skabe de bedste muligheder for deres barn, derfor er de ulykkelige og fortvivlede, når det ikke lykkes (Egelund et al., 1998).

Børnenes traumatisering synes at have en effekt på deres syn på og tiltro til omverdenen samt den måde, hvorpå de vælger at involvere omverdenen i deres liv. Når man ser på TAT- og Thomasbesvarelserne, bliver det tydeligt, at en stor del af børnene ser meget usikkert på eller har et distanceret forhold til fremtiden. Samtidig tyder de høje scoringer på SDQ's emotionelle problemer på angst. Som en konsekvens af dette vælger børnene at holde omverden på afstand, fordi erfaring har lært dem, at det er for risikabelt at få den for tæt på, hvilket kan få store sociale omkostninger for børnene.

Børnene er sårbare på baggrund af en række forskellige faktorer bl.a. omsorgssvigt eller manglende netværk, samtidig med at de har oplevet traumatiske hændelser. Traumatiske hændelser, omsorgssvigt, osv. har en negativ indflydelse på tilknytningsforhold på samme måde, som tilknytningsforhold

³ dvs. socialrådgivere, sagsbehandlere, pædagoger, lærere, psykologer o.a.

har betydning for potentiel udvikling af PTSD. Faktorerne kan, særligt når der drejer sig om børn, ikke stå alene; de hænger sammen og skaber den kontekst, barnet reagerer ud fra (Holmes, 2003). Det systemiske perspektiv må ikke betyde at børnenes massive traumatisering overses. De har brug for at professionelle tager deres perspektiv og hjælper dem at bearbejde de mange overgreb af fysisk og psykisk karakter.

Konklusion

Sammenfattende kan denne undersøgelse bruges til at understrege vigtigheden af den måde, hvorpå vi ser, forstår og arbejder med heldagsskolebørn på. Alle testresultaterne peger på, at det ikke er nok udelukkende at se disse børn som børn med adfærdsvanskeligheder og emotionelle problemer. At heldagsskolebørn kan være traumatiserede er nødvendigt at have med i sine betragtninger, når man arbejder med dem og deres familier. Omfanget af PTSD er relevant i forhold til heldagsskoler generelt, idet vi ikke ser den undersøgte gruppe børn som markant anderledes end andre børn på heldagsskoler.

På en heldagsskole som Oust Mølle-skolen har man mulighed for at arbejde med børnenes traumatisering med udgangspunkt i de ressourcer og erfaringer samt det tværfaglige samarbejde, som eksisterer på skolen. Spørgsmålet er, om folkeskolen ligeledes vil kunne skabe det familiesamarbejde, der skal til for at hjælpe børnene, og endvidere hvor ressourcerne til dette skal komme fra. En anskuelse af traumer i et helhedsbillede af barnet, og den kontekst det vokser op i, kunne måske sætte større fokus på barnets problemer, så det bliver de

bagvedliggende årsager, der bliver behandlet, frem for symptomerne. Det er i denne sammenhæng vigtigt ikke blot at se på helhedsbilledet af barnet, men også at anskue bearbejdningen ud fra en lignende helhedsopfattelse af familien.

Referencer

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (4th Ed.)*. Washington, DC: Author.
- Cochran, M., Larner, M., Riley, D., Gunnarson, L., & Henderson, C.R. (Eds.). (1990). *Extending families: The social networks of parents and their children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davis, L. & Siegel, L.J. (2000). Posttraumatic Stress Disorder in Children and Adolescents: A review and Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3 (3), 135-154.
- Duch, C. (2007). *Børns reaktioner og tilpasning efter en katastrofe*. København: Dansk Krise- og Katastrofe psykologisk Selskab.
- Duch, C. & Elklit, A. (2008). Børnene i Seest. *Psykolog Nyt*, 62, (4), 8-12.
- Dyregrov, A. (1998). *Børn og Traumer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dyregrov, A. (2004). *Katastrofe psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Egelund, N., Halse, J.A., Gjesing, G., Hansen, K.F., Jensen, H., Kjeldsen, P., Lerche, A., Søndergaard, E. & Thaler, J. (1998). *Urolige børn*. København: Kommunernes Landsforenings Forlag.
- Elklit, A. & Guðmundsdóttir, D.: *Posttraumatisk Stressforstyrrelse hos børn og unge*. København: Forlaget Skolepsykologi. Den blå serie nr. 29. 2006. 1-38.
- Harris-Hendriks, J., Black, D. & Kaplan, T. (2004). *When father kills mother*. London: Routledge.
- Heiervang, E., Stormark, K., Lundervold, A.J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M., Ullebø, A., Plessen, K.J., Bjelland, I., Stein, A.L. & Gillberg, C. (2007). Psychiatric Disorders in Norwegian 8- to 10-Year- Olds: An Epidemiological Survey of Prevalence, Risk Factors, and Service Use, *American Academy and Child and Adolescent Psychiatry*, 46(4), 438-447.
- Herman, J.L. (1992a). Sequelae of Prolonged and Repeated Trauma: Evidence for a Complex Posttraumatic Syndrome (DESNOS). I Davidson, J.R.T. & Foa, E.B. *Posttraumatic Stress Disorder: DSM-IV and Beyond*. Washington: American Psychiatric Press.
- Herman, J.L. (1992b). *I voldens kølvand – Psykiske traumer og deres heling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holmes, J. (2003). *På sporet af den sikre base – Tilknytningsteori og psykoterapi*. København: Det lille forlag.
- Horowitz, M. J. (1976/1986). *Stress Response Syndromes*. New York: Jason Aronson, Inc.
- Joseph, S., Williams, R. & Yule, W. (1997). *Understanding Post-Traumatic Stress: A Psychosocial Perspective on PTSD and Treatment*. New York: John Wiley & Sons.
- Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generationer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McNally, R.J. (1992). Stressors That Produce Traumatic Stress in Children. In Davidson, J.R.T. & Foa, E.B. *Posttraumatic Stress Disorder: DSM-IV and Beyond*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Miller, T.W. (1998). *Children of Trauma: Stressful Life Events and Their Effects on Children and Adolescents*. Madison: International Universities Press.
- Montgomery, E. (2000). *Flygtningebørn. Traume – udvikling – intervention*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Neugebauer, R., Wasserman, G.A., Fisher, P.W., Kline, J., Geller, P.A., Miller, L. S. (1999). Darryl, a Cartoon-Based Measure of Cardinal Posttraumatic Stress Symptoms in School-Age Children. *American Journal of Public Health*, 89(5), 758-761.
- Schaffer, R.H. (1999). *Social udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Silva, R.R. (2004). *Posttraumatic Stress Disorders in Children & Adolescents: Handbook*. New York: W.W. Norton & Company.
- Terr, L.C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.
- Van der Kolk, B. & Saporta, J. (1991). The Biological Response to Psychic Trauma: Mechanisms and Treatment of Intrusion and Numbing. *Anxiety Research*, 4, 199-212.
- Van der Kolk, B., van der Hart, O. & Burbridge, J. (1995). The Treatment of Posttraumatic stress disorder. Hobfoll, S.E. & de Vries, M.W. (Eds.). *Extreme Stress and Communities: Impact and Intervention*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Web-sider:

Oust Mølleskolens hjemmeside, (2007): (<http://si.oustmoelleskolen.skoleintra.dk/Infoweb/Designskabelon1/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=>).

Socialministeriets hjemmeside (2003). Værdier i Socialpolitikken. <http://www.social.dk/netpublikationer/2003/p7socialpolitikken2608/pdf/socialpolitikken.pdf>.

Socialpædagogernes hjemmeside (2004): <http://www.sl.dk/Aktuelt/Nyhedsarkiv/Offentligt%20omsorgssvigt.aspx>

Undervisningsministeriets hjemmeside, (2006): <http://pub.uvm.dk/2006/vidtgaende>

Børn med erhvervet hjerneskade



Denne artikel er et uddrag fra en afsluttende opgave i forbindelse med godkendelse til specialist i børneneuropsykolog. Opgaven går i dybden med forskningsresultater, nyere teorier om hjernens udvikling og sammenfattende teori om hvad der sker i hjernen ved en moderat hjerneskade. Opgaven kan læses på www.bente-edslev.dk

Af *Bente Edslev*,
specialist i børneneuropsykologi.

Det kan ske på et split-sekund, at vores liv bliver slået helt ud af kurs, og det bliver aldrig det samme igen.

Anne på 12 år er i byen for at handle for sin mor. Hun står på fortovet og venter på at komme over vejen. Der er ikke særlig meget trafik og hun begiver sig derfor trygt af sted. En bil i den modsatte side overser en bil, der kører ud fra en sidevej og de støder sammen. Den ene bil bliver slynget over mod Anne, der intetanende og helt uforvarende bliver slynget op i luften og lander nogle meter længere fremme. Anne brækker det ene ben, og mister bevidstheden imellem 5-10 minutter. Efter ca. 25 minutter er hun helt vågen igen, om end konfus og desorienteret, og er på vej til hospitalet – Anne vågner op med en erhvervet hjerneskade – Det bliver dog først konstateret efter nogen tid.

Erhvervede hjerneskader kan være lette eller mere alvorlige og de kan ramme børn, unge og voksne i alle aldre. Erhvervede hjerneskader kan være lige så forskellige som de personer, der rammes. En skade i hjernen kan påvirke den enkelte person både akut og på længere sigt.

Erhvervede hjerneskader kan eksempelvis skyldes:

Traumer

- Trafik-, sports- og faldulykker
- Kvæstelser efter fysisk vold
- Alvorlige hjernerystelser

Sygdom

- Meningitis
- Hjernebetændelse
- Tumorer/cancer, samt eventuelle følger efter behandling heraf
- Blødninger eller blodpropper

Forgiftninger

Iltmangel

Drukneulykker, hjertestop
(Edslev, B. 2006).

Baggrund

Hos børn og unge med erhvervede hjerneskader udgør hovedtraumer den største diagnosegruppe. I forskningsundersøgelser og i klinisk praksis eksisterer der mange forskellige betegnelser for hovedtraumer. Dette har affødt, at der de senere år mange steder er blevet

arbejdet på at opnå enighed om terminologi og diagnostiske kriterier.

Det er især de moderate og svære skader, der har fået opmærksomhed i forhold til undersøgelser af sammenhæng mellem traumatiske hjerneskader og kognitive vanskeligheder – og især på voksenområdet.

Børneområdet er yderst begrænset undersøgt og belyst, og der har i mange år hersket usikkerhed omkring, hvor mange børn og unge i Danmark, der erhverver en hjerneskade, og incidensraten i nationale og internationale opgørelser over erhvervet hjerneskade hos børn og unge er stærkt varierende. En nylig afsluttet undersøgelse har vist, at der gennem en 1-årig registreringsperiode, i Århus amt, blev indbragt 459 børn og unge (1 mdr. – 18 år) med hovedskader af forskellig karakter. Hovedparten, 198 af disse var indbragt med kranietraumer, 22 med infektioner som fx meningitis og hjernebetændelse, 3 med karsygdomme, 7 med tumorer og 4 med andre symptomer. Resten blev beskrevet med minimale kranietraumer (Stylsvig, 2008). Dvs. at der, alene i det tidligere Århus Amt, kom 234 børn og unge i kontakt med sygehusvæsenet med en diagnose, der eventuelt vil give dem varige senfølger som følge af en erhvervet hjerneskade.

Traumatiske hjerneskader

I Danmark arbejdes ud fra og skelnes mellem tre grader af traumatiske hjerneskader: mild, moderat og svær.

Hjernerystelsernes sværhedsgrad defineres ud fra:

- A. Der skal være tale om et relevant traume med direkte kontakt mellem hoved og genstand medførende en fysiologisk forstyrrelse af hjernefunktionen, der manifesterer sig med mindst én af følgende:
 1. Tab af bevidsthed
 2. Tab af hukommelse for begivenheder umiddelbart før eller efter ulykken
 3. Bevidsthedsændring (konfusion, desorientering)
 4. Fokale, eventuelt forbigående neurologiske udfald.
- B. Sværhedsgraden må ikke overstige nogen af de følgende:
 1. Bevidsthedstab > 30 minutter
 2. Glasgow Coma Scale (GCS) < 13 efter 30 minutter
 3. Posttraumatisk amnesi (PTA) > 24 timer.

Både pkt. A og B skal være opfyldt (Mugge Pinner m.fl., 2002).

Ved de lette tilfælde kan bevidsthedsændringen være bevaret, men der kan optræde konfusion og desorientering ganske kortvarigt.

Ved de moderate tilfælde er der konfusion, desorientering og amnesi, evt. med 5 – 10 minutter forsinkelse, ofte ledsaget af retrograd amnesi.

Ved de svære tilfælde er der umiddelbart bevidsthedstab, langsom puls, forhøjet blodtryk, svækket eller ophævet vejrtrækning, evt. flygtigt ændret tonus i ekstremiteterne samt pupildilation. Symptomerne afløses ved opvågning af konfusion eller desorientering, retrograd og/eller posttraumatisk amnesi, hovedpine, eventuelle opkastninger og svimmelhed (Mugge Pinner m.fl., 2002).

Glasgow Coma Scale (GCS) giver en objektiv indikation af graden af bevidsthed, og der vurderes ud fra tre typer af vågenhed: Åbne øjne, bevægelsesrespons og verbal respons. I de enkelte kategorier kan der max scores 4, 5 og 6 point, hvilket resulterer i en score mellem 1 og 15.

Posttraumatisk Amnesi (PTA) (hukommelsestab) er også en måde at vurdere skadens sværhedsgrad på, og indikerer hvor længe personen har anterograd amnesi. PTA er altså et mål for, hvor lang en periode efter ulykken personen ikke kan huske noget. Der er evidens for at PTA korrelerer med senere hukommelsesvanskeligheder (hos voksne) (Kolb & Wishaw, 2001).

Forskning i tidlige kontra sene hjerneskader hos børn og ung

Vi ved meget om, hvad der sker for voksne med erhvervet hjerneskade, men vi ved meget mindre om, hvordan det går børn med erhvervede hjerneskader på længere sigt. Dog er der en begyndende erkendelse af, at det er nødvendigt at sætte ind med en specialiseret indsats over for børnene og også deres familier for at sikre, at børnene får en god fremtid.

I mange år har der været en generel enighed om, at jo tidligere i livet en hjerneskade skete, jo større var muligheden for at komme over den uden mén. Dvs. at en erhvervet hjerneskade i barndommen ville føre til mindre alvorlige konsekvenser end samme skade hos en voksen på grund af hjernens plasticitet. Normalt er plasticiteten størst i barndommen og på den baggrund mente man, at helbredelsesudsigterne var bedst, hvis skaden skete i den 'udvik-

lende hjerne', idet der ville blive dannet nye forbindelser (Berk, 2000).

Imidlertid er der også blevet foretaget flere undersøgelser af børn og unge med erhvervede hjerneskader, der tilbageviser dette, idet der er fundet bevis for, at skader i den udviklende hjerne kan have indflydelse på barnets kognitive udvikling (Yeates m.fl., 2002), nærmere betegnet på kognitive evner, der ikke er udviklet ved skadestidspunktet.

Andre studier dokumenterer bl.a. store adfærdsmæssige og tilpasningsmæssige problemer i kølvandet på erhvervet hjerneskade hos børn og unge (Anderson, 2001, Hawley, 2004). Her tænkes især på de eksekutive funktioner, der først er færdigudviklede hen over puberteten og i den tidlige voksenalder.

I andre undersøgelser er der fokuseret på forskellige aspekter af senfølger efter erhvervet hjerneskade i barne- og ungdomsalderen. Disse undersøgelser synes at vise, at forringet uddannelsesmæssig kompetence er en af de mest alvorlige konsekvenser af erhvervet hjerneskade i barnealderen. Børnene – nu unge/voksne – opnår heller ikke de samme økonomiske forhold eller egen familie i samme grad som deres søskende, og dette på trods af, at der ikke er signifikant forskel i begavelse (Reiss, 2004).

Resultater fra børn med erhvervede hjerneskader viser, at de mest alvorlige skader kan påvises ved de tidligst skadede børn, og børn med de mest omfattende skader. Sidstnævnte har vist sig bedst belyst ved GSC – jo lavere, des mere alvorlige konsekvenser på langt sigt. Den tidligt erhvervede hjerneskade bevirker, at der hos det ramte barn er færre tillærte færdigheder og kun få udviklede områder af hjernen.

Det tidligt skadede barn kommer sig altså tilsyneladende hurtigere end de lidt ældre skadede børn, men til gengæld viser de tidligt skadede børn sig senere at have skader af langt mere omfattende karakter (Anderson, 2000, 2001, Yeates, 2002, Hawley, 2004).

Dette kan skyldes, at de mere komplekse funktioner i hjernen fordrer vel fungerende, mindre specialiserede neurale områder. Hvis disse beskadiges i de tidlige år, giver det ikke mulighed for at de højere fungerende områder kan udvikles. Herunder regnes de eksekutive funktioner, sociale færdigheder og udviklingen af personligheden (Tailer & Alden, 1998).

Hvis vi udelukkende tænker i hjerneudvikling og kognition, er der to centrale aldre, nemlig fra et – seks år og i puberteten. Tiden, fra man begynder i skolen til puberteten indtræder, udgør én tidsperiode for sig, og puberteten, hvor frontallapperne færdigudvikles og personligheden finder sit leje, en anden.

Ikke forstået sådan at der overhovedet ikke sker en udvikling både før, mellem og efter de to perioder, men hvis vi tænker ensidigt på barnets læring og kognitive udvikling, så er der evidens for, at forældre, pædagoger og læreres rolle bliver speciel betydningsfuld i disse to perioder, når hjernen bestemmer, hvad den vil gemme, og hvad der 'skal smides væk'. (Blakemore & Frith, 2005).

Endvidere er der fundet, at den umodne hjerne inddrager stort set alle neurale områder i opgaveløsninger, mens den mere modne hjerne specialiserer sig og økonomiserer med celler og energi. Denne økonomisering er desuden med til at give hurtigere, mere præcise og fleksible løsninger. Børn med tidligt er-

hvervede hjerneskader har måske derfor en svækket evne til at tillære sig denne økonomisering, fordi de ikke har fuldt neuralt grundlag at arbejde med, hvilket måske vil følge dem livet ud (Stiles, 2003).

Casen om Anne 12 år

Historik

Anne blev indlagt på sygehus, idet hun som fodgænger blev påkørt af en bilist. Anne brækkede benet, slog kroppen og hovedet. Benet blev hurtigt lappet sammen og der blev sat gips på, men Anne fik efterfølgende voldsom hovedpine, der ikke aftog. På grund af fortsatte klager over hovedpinen blev hun derfor scanneret efter fire dage. Scanningen viste en venstresidig 1½ millimeter epiduralt hæmatom (blødning), liggende mellem den kraftige hjernehinde og kranieknoglen placeret temporoparietalt i tindingen, og et let forhøjet intrakranielt tryk, hvorefter Anne blev hyperventileret i 5 dage. Efter endnu en scanning blev Anne hjemsendt, idet billederne nu så normale ud. Sygehuset beskrev ved udskrivning i journalen, at Anne eventuelt kan have følger efter en mild traumatisk hjerneskade, følger som hun efter stor sandsynlighed vil komme sig over i løbet af få måneder, hvorimod der intet stod om PTA eller GCS.

Anne hjemskrives til familien, der består af biologisk mor, far og lillesøster på 8 år.

Anne går i sjette klasse på en kommunal folkeskole. Hun har en stor vennekreds, og dyrker sport i sin fritid. Anne har generelt klaret sig godt i skolen, dog har der i anden klasse været en anelse usikkerhed omkring prædisponering for

dysleksi. Der blev lavet undersøgelse af PPR og denne konkluderede, at Anne er en normalt til godt begavet pige, uden mistanke om specifikke indlæringsproblemer, men arbejdende i et langsomt tempo og havende ordmobiliseringsvanskeligheder, der ifølge psykologen evt. kunne indikere læsevanskeligheder. Anne skiftede skole, og der har ikke siden vist sig vanskeligheder, hverken i skole eller fritid.

Hvilke følger har Anne efter ulykken?

Moren og Anne fortæller, at Anne kun husker meget lidt fra selve ulykken. Hun husker mest ambulancen til sygehuset. Hun har stadig mange smerter, især plages hun af hovedpine. Hun virker meget træt, hun må som oftest gå meget tidligt i seng og er blevet meget inaktiv i dagtimerne. Hun virker forvirret og distræt, og det er som om hun bliver træt af alt, der kræver bare den mindste anstrengelse. Moren fortæller endvidere, at Anne let bliver distraheret, og at hun ikke har lyst til at snakke. Det virker som om Annes hjerne også indimellem går 'helt i sort', hvor hun er svær at komme i kontakt med. Moren fortæller også at det er som om Anne til tider er blevet en lille pige igen, og somme tider agerer meget barnligt.

Anne har ikke været i skole i 2½ måned. Skolen har taget kontakt til familien, men har ikke tilbudt hjemmeundervisning eller andet.

Anne starter i skole igen, men må hurtigt opgive at følge det fulde pensum. Anne kan ikke følge med i timerne, har vanskeligheder med at lave lektier og bruger alt for mange timer herpå i forhold til mængden af opgaver. Hun

føler sig anderledes, synes ikke de andre piger snakker med hende, og Annes selvværd og selvtillid daler dag for dag.

Skolen har svært ved at forstå, at Anne ikke kan klare det fulde pensum. De har bemærket, at Anne er blevet mere stille efter at hun kom tilbage igen, men de ser hende umiddelbart som den pige, hun var tidligere. De registrerer også, at Anne ikke mere sætter sig i centrum, som hun ellers synes at have gjort tidligere, og tænker at det er godt, at Anne er blevet mere tilbageholdende. Anne forlader ofte skolen i utide, af og til midt i en time og uden at kontakte nogen først. Lærernes observationer fører ikke til at ledelsen kontaktes, eller at der sker henvendelse til kommunens PPR eller andre instanser. Forældrene kontakter ofte skolen for hjælp til Anne, og der bliver ifølge moren et mere og mere anspændt forhold mellem ledelsen og forældrene.

Forældrene er bekymrede og kontakter også ofte deres privatpraktiserende læge, der igen henviser til sygehus.

Seks måneder efter ulykken bliver Anne atter scannet, og man finder, at alt ser normalt ud.

Neuropsykologisk undersøgelse

Børnneuropsykologi er en selvstændig, videnskabelig disciplin, der beskæftiger sig med udviklingen af kognitive, følelsesmæssige, adfærdsmæssige og sociale funktioner set i relation til hjernens udvikling og funktion i barne- og ungdomsårene (Børnneuropsykologisk selskab, 2002).

En måde at udrede børn og unges vanskeligheder efter en ulykke kan være at foretage en neuropsykologisk undersøgelse, idet der kan være ukendte/ikke

påviste skader på hjernen, som barnets adfærd og vanskeligheder i hverdagen kunne tyde på.

Annes mor får foranlediget, at Anne henvises til neuropsykologisk udredning hos mig.

Formålet med undersøgelsen er at vurdere, om der er følger efter trafikuheldet for nu 10 måneder siden.

Det er her vigtigt at bemærke, at en testsituation er en kontrolleret session med megen struktur. Testsituationen lægger ikke op til at barnet/den unge selv skal få idéer og tage selvstændige initiativer, endsige gennemføre målrettede, sekvensordnende handleforløb over tid.

Der er derfor også inddraget spørgeskemaer, der udfyldes af barnet selv og de personer, der ser barnet i hjem og skole, altså i den komplekse hverdag og i/ved mere frie og strukturerede opgaver eller observationer.

Anne bliver undersøgt med tests, der afdækker hendes kognitive evner inden for hukommelse, opmærksomhed, koncentration, perceptuel organisering, sprog og eksekutive funktioner samt en selvrapportering omkring egen forståelse/opfattelse vedr. bl.a. angst, depression, selvværd.

Anne virker motiveret og imødekomende i såvel samtaler som testning. Hun taler meget lavt, er tilbageholdende og er god til at svare på de stillede spørgsmål. Hendes umiddelbare kontaktform er upåfaldende. Hun taler og svarer kun på de stillede spørgsmål, går ikke uden for rammen eller indleder en samtale, hverken om emnet eller om andet. Hun arbejder hver gang omkring en time og kan uden besvær koncentrere sig i forhold til de krav, der stilles i de enkelte tests.

Kvantitativ neuropsykologisk opgørelse

Intellektuelle funktionsniveau

De kognitive tests peger i retning af en pige med potentiel normal begavelse. Hun kommer til at fremstå ringere end hun rent faktisk er, på grund af et meget langsomt arbejdstempo, en langsom forarbejdningshastighed og vanskeligheder med perceptuel organisering.

Test omhandlende opmærksomhed, planlægning og organisering viser, at det er meget vigtigt at sikre sig, at Anne forstår instruktionen og kan fastholde og forstå, hvad det er, hun skal lave. Ellers kommer der mange fejl. Anne arbejder stabilt og kan stort set arbejde fejlfrit, når hun har fundet systemet. Hun har dog lettere vanskeligheder med vedvarende opmærksomhed, altså sværere ved at fastholde opmærksomheden ved opgaven over tid. Det giver sig især udtryk gennem den langsomme forarbejdningshastighed, og når opgaverne bliver mere komplekse, hvor hun fx skal fastholde mere en én ting ad gangen. Når hun skal skifte opmærksomhed mellem flere opgaver (fleksibilitet), skal hun bruge megen energi på at holde opmærksomheden på opgaven og samtidig udføre skiftet.

Under udførelsen af forskellige opgaver glemmer Anne mange detaljer. Hendes score viser, at vanskelighederne er i mindre grad, men alligevel så store, at de må karakteriseres som værende af betydning, når hun skal lave en arbejdsstrategi. Fx når hun skal overskue en opgave, hvor planlægning og systematik indgår, og det er tydeligt, at det bliver meget sværere for hende, jo større fleksibilitet hun skal yde.

Test omhandlende hukommelse og indlæring viser at Annes hukommelse vurderes til det gennemsnitlige for alderen, hvorimod arbejdshukommelsen, der måler kapaciteten til at bevare informationen i bevidstheden, så man kan færdiggøre en opgave og kunne udføre aktiviteter og efterfølgende færdiggøre opgaven/handlingen, ser ud til at være svag. Indlæring vurderes under niveau for alderen. Det ses i opgaver hvor hun viser manglende strategi, der især kommer til udtryk ved usystematisk fremgangsmåde og manglende overblik.

Opgaver, der fx gentages mange gange, viser at Anne, når opgaverne gentages tager ved lære heraf og får lettere ved at lagre og huske det præsenterede stof. Her er det også tydeligt, at jo flere gange hun præsenteres for stoffet, jo mere sikkerhed får hun, dels på opgaven og dels på sin egen præstation.

Dog ikke i tekstgengivelse hvor det vurderes, at det er pga. svigtende opmærksomhed og ikke pga. hukommelsesvanskeligheder, at hun scorer under middel for alderen. Hun får primært fat i signalordene, ikke fat i rækkefølgen og det meningsbærende i historien.

Sprogtestene viser, at Anne har et godt sprog, men udviser ordmobiliseringsvanskeligheder, der betyder at sætningerne ikke bliver flydende eller hænger sammen. Anne fremstår derfor i kontakten langt mere ordknap, end hun testes til.

Spørgeskemaundersøgelserne viser, at Anne stort set ingen vanskeligheder havde inden ulykken.

Nu har hun svært ved at følge en instruktion, og hun virker ofte uopmærksom. Når hun er i gang med no-

get, kan det være svært for hende at holde opmærksomheden over tid. Det virker, som om hun udtrættes af alt, der kræver mental anstrengelse. Hun kan meget let blive distraheret, når der er for mange ting, hvorved hun glemmer hændelser, hvad det er hun er i gang med, eller hvad det er, der er vigtigt.

Sprogligt kan Anne have svært ved at holde den røde tråd i en samtale, hun kan have svært ved at fortælle om oplevelser eller forklare sig på måder, så lytteren forstår sammenhængen i hvad det er, hun fx har lavet i løbet af dagen, samt sværere ved at deltage i diskussioner med jævnaldrende end tidligere.

Det andet spørgeskema, der er udfyldt både af forældrene og af lærerne på skolen viser at områderne impulshæmning, fleksibilitet, planlægning/organisering, emotionel kontrol, arbejdshukommelse og initiering er ramt. Organisering af materialer ligger inden for normen.

Tendensen er den samme, uanset om det er forældrene eller lærerne, der har udfyldt skemaet.

Et selvrapporteringsskema viser, at Annes selvtillid er langt under gennemsnittet for alderen, hendes angst er moderat forhøjet og depressionsskalaen er let forhøjet. Vrede og normbydende adfærd ligger gennemsnitlig for alderen.

Ovenstående tests og spørgeskemaer viser, at Anne med tydelighed har fået vanskeligheder efter ulykken. Problemer der kun i meget ringe grad sås inden ulykken.

Kvalitativ neuropsykologisk vurdering

I samtalerne med Anne kommer det tydeligt til udtryk, at hun har ændret ad-

færd efter ulykken. Hun er trist og har indimellem symptomer, der kan tyde på angst.

I sociale sammenhænge kan hun have svært ved både at indgå på en relevant og adækvat måde. Hun har svært ved at tyde det andre mener og siger, og mis-tolker derfor ofte det sagte eller situationen. Hun har svært ved at udtrykke sine følelser – fx at sige til veninderne, at hun er ked af det, er ensom etc. Hun oplever sig mere og mere udenfor kredsen af veninder, oplever at hun ikke 'slår til' i samtalerne og isolerer sig mere og mere.

Hun har svært ved at se konsekvenserne af sine handlinger og kan reagere småbarnligt og indimellem med en adfærd, som mere passer på en fireårig end en 12-årig. Hun er også blevet behovsstyret. Det hun lige ser, vil hun have eller gøre noget med, med det samme.

Ifølge Anne selv kan hun næsten ikke 'klare' at gå i skole mere eller finde ud af at forholde sig til at lave lektier. Hun er hele tiden træt og må ofte sove i lang tid, når hun kommer hjem og må efterfølgende bruge alt for lang tid på lektierne. Venindekredsen og det sociale liv er ganske langsomt blevet ikke eksisterende. Også problemer på hjemme-fronten synes at tage til.

Inden ulykken blev Anne også beskrevet som havende en langsom arbejds- og forarbejdningshastighed. Dette er nu tydeligt forværret og man må formode, at ulykken har gjort denne funktion yderligere vanskelig for hende at håndtere.

Hendes nuværende arbejdsform kan karakteriseres som langsom, omhyggelig med et stabilt tempo (når hun har forstået opgaven og er kommet på rette spor), men hun mangler initiativ, strate-

gier, systematik og overblik.

Det viser sig især ved, at hun ikke får lavet sig et overblik over opgaverne, har svært ved at tage hensyn til de mange faktorer på én gang og vanskeligheder med helhedsforarbejdningen og ofte slet ikke kommer i gang hermed.

Et udtalt nedsat forarbejdningstempo eller problemer med at forstå komplekse sproglige formuleringer som registreret i ovenstående tests, vil også slå igennem i sociale sammenhænge (Fleischer, 2004). Sociale sammenhænge vil som oftest bestå af adskillige personer, der taler og handler i forhold til hinanden og i forhold til en aktivitet, med involvering af følelser, og med regler og forventninger, der ikke udtrykkes direkte.

Socialt samvær stiller store krav til overblik, forarbejdningshastighed og tolkning af sociale og emotionelle signaler, der ofte kun eksisterer i brøkdele af et sekund.

Sker der for mange ting omkring Anne, kommer hun let på overarbejde, og kan blive endnu mere forvirret, opgivende og/eller blive bragt ud af et spor, og kan derfor ikke bare fastholde det, hun er i gang med. Da hun har svært ved at anlægge en strategi, vælger hun ofte at undlade at gøre eller sige noget, og forlader i stedet aktiviteten, personen eller lokalet uden varsel.

Udover ovenstående vanskeligheder vurderer jeg, at Anne også har fået et kommunikationshandicap, hvilket eventuelt kan tillægges det beskrevne hæmatom og/eller vanskeligheder med at hente sproget frem, altså problematikker med arbejdshukommelsen. Hun har svært ved at producere sprog i her og nu situationer, og kan derved komme til at fremstå som havende mindre sprog, end hun rent faktisk har.

Dette kan volde hende mange frustrationer – specielt i skolesituationer hvor hun skal producere sprog, og i sociale sammenhænge hvor det måske kan ses, at hun i højere grad end tidligere vælger at tie stille, selv om det vil være af stor betydning for Anne både i forhold til det sociale liv, i forhold til indlæring og udførelse af opgaver og læring generelt, at kunne være med i samtalerne – i meningsudvekslingen – i klassen og i fritiden.

Vanskelighederne vil især være tydelige i fag med overvejende sprogligt indhold. Sprogfaglærerne kan sikkert ikke se noget i diktat, men i andre skriftlige og mere frit formulerede opgaver, eller i læsning, hvor man også skal være opmærksom på, om hun forstår det hun læser, eller om hun bare læser (op) automatisk og ikke får meningen med. Dette kan få den konsekvens, at hun skal læse den samme tekst mange gange, før hun forstår indholdet og meningen.

Annes særlige vanskeligheder i forhold til skole og hjem

Fra skolens side lød det: Hun kommer ikke i gang, får ikke fuldført sit arbejde, koncentrerer sig ikke. Nogle gange irriteres hun af de andre børn, bliver ked af det eller kan komme med upassende bemærkninger. Bemærkninger der ikke passer til tid og sted. Hun er indimellem impulsstyret og oplever at hun uretmæssigt kommer i konflikter, er til tider rigid og tåler dårligt ændringer i omgivelserne.

Hun har altså vanskeligheder med at fastholde sin opmærksomhed – noget af det vigtigste at kunne i forhold til skolearbejdet!

For Anne kan det også være svært at

holde opmærksomheden ved det sagte og derfor kunne det virke som om hun havde svært ved at huske, det hun så eller hørte. Lærernes reaktion kunne være: Alle har fået besked, hun følger bare ikke med!

Det gælder for mange børn og unge med erhvervet hjerneskade, at de får nedsat tempo; de er længere om at bearbejde information eller udføre de samme handlinger som deres jævnaldrende – det gælder også for Anne. Og endelig har Anne også problemer med at opfatte og bearbejde, det hun ser.

'Hun markerer sig ikke mere, siger ingenting', siger lærerne. Sproget er ofte en af de funktioner, som normalt bedres hurtigt hos et barn med erhvervet hjerneskade. Det betyder som regel, at barnet begynder at tale igen kort tid efter ulykken og at barnet har en fin forståelse for konkret dagligdags tale.

Men at bruge sproget, føre en samtale og følge den andens perspektiv kan volde vanskeligheder.

Anne har også vanskeligheder med sproget. Hendes 'hjerne forstår godt, hvad der skal til, men det er langt sværere at omsætte forståelsen til ord, der også kan bruges aktuelt'. Annes sproglige vanskeligheder kan beskrives som, at hun har lagret ordene på 'biblioteket', men det er svært for hende at hente dem frem på rette tid og sted. Anne valgte derfor at tie stille og var sjældent 'på' i timerne eller i samtaler med veninderne.

Som det var tilfældet hos Anne, kan et barn med erhvervet hjerneskade få nedsat arbejdshukommelse. For Anne betød det bl.a. at hun havde svært ved at finde ordene frem på rette tid og sted, at hendes oplevelser og adfærd var blevet usammenhængende, højst sand-

synligt på baggrund af hæmatomet og eventuelle neurale skader i denne forbindelse.

Hjemme var det lettere for hende at fortælle og sige noget almindelig dagligdags snak. Men det var også her, at familien så andre adfærdsændringer end de, der blev beskrevet fra skolens side. Hun var blevet mere styret af pludselige indfald. På et splitsekund kunne hun ændre adfærd, stampe i gulvet, pege på de ting, hun gerne ville have eller gå helt i baglås, når der blev stillet krav til hende. Hun ville heller ikke mere gå i byen, dels var hun bange for at der skulle ske hende en ny ulykke, og dels havde hun svært ved at finde vej på ukendte steder.

Anne oplevede sig meget ensom og alene med sine vanskeligheder, havde indimellem dødsangst eller et ønske om at dø og blev tiltagende trist. Dette beredte Anne i selvrapporteringsskemaet, men ikke til andre før langt senere i et terapeutisk forløb med mig.

At have vanskeligheder som disse koster Anne mange kræfter og gør, at hun bliver meget mere trættbar end andre børn og unge af at udføre det samme stykke arbejde. I stedet for en forståelse for at hun har erhvervet sig en hjerneskade, der har forskellige følger for hende, kan omgivelserne let være kommet til at tillægge hende et negativt personlighedstræk eller have tillagt vanskelighederne, at hun er i teenagerperioden, hvor unge typisk har en ekstra stor risiko for at blive misforstået af omgivelserne og også misforstå disse.

Anne havde efter skaden heldigvis også mange bevarede færdigheder og evner, men samtidig kunne disse også være med til at give både hende selv, familien og andre et forvrænget billede

af, hvad det var hun kunne.

Anne havde også samtidig et ønske om at skjule sine vanskeligheder for omverdenen – ikke mindst i skolen, og var også til en vis grad i stand til at gøre det. Her blev hun 'godt hjulpet' af, at da nyhedens interesse havde lagt sig, og de fleste havde glemt, at hun var kommet til skade, vendte livet i klassen tilbage til det, som det var før ulykken.

Men kun sjældent finder det skadede barn /den unge sin gamle plads i fællesskabet, ligeså med Anne.

Konklusion

Mine tanker for en konklusion går derfor i retning af, at Anne ved ulykken har fået en moderat traumatisk hjerneskade og ikke en mild traumatisk hjerneskade som beskrevet fra sygehuset.

Der er ikke fra sygehuset side (i de papirer der har været tilgængelige for mig) beskrevet om hverken PTA, GCS eller vanskeligheder if. det venstresidige epidurale hæmatom. Alligevel vil jeg tillade mig med en forsigtig hypotese om at Anne alligevel har fået mén/ senfølger både af hæmatomet, samt en formodning om at tallene i GCS også ville have vist en rettesnor herfor, idet hun har haft bevidsthedstab, kortvarigt tab af hukommelse og bevidsthedsændring i form af konfusion og desorientering. Hun kommer først helt til sig selv efter 25 minutter og kan pga. hæmatomet have fået en skade i det neurale netværk. Derudover har Anne i månederne lige efter ulykken efterfølgende periodisk neurologisk udfald.

Den erhvervede hjerneskade kommer til udtryk gennem flere forskelligartede vanskeligheder. Hun har bl.a. problemer med kognition, sprog, organisering og

planlægning, har mangelfuld hæmning, mangelfuld evne til at forarbejde information og opmærksomhed og mangelfuld evne til at tyde andre menneskers mening og udtryk.

Dette kunne tolkes som problemer med de eksekutive funktioner og opmærksomhedsfunktionen. Opmærksomhedsfunktionen og de eksekutive funktioner opfattes ofte som to sider af samme sag, idet de neurologisk set er koblet sammen og involverer et neurologisk kredsløb.

Det er ikke kun frontallapperne, der er ansvarlig for de eksekutive funktioner. Frontallapperne har massive forbindelser til andre dele af hjernen, der leverer information, som frontallapperne skal styre efter. Dette betyder, at skader i bagvedliggende og centrale dele af hjernen nedsætter frontallappernes funktioner. Begge hjernehalvdele er via hjernebælken involveret i alle kognitive processer med højtspecialiserede hjerne-celler. Trods funktionsforskelle fungerer de integreret i udbredte og sammenhængende netværk (Fleischer, 2006).

Når omverdenen er relativt struktureret med kendte rutiner og hjælp til at klare nye udfordringer, stilles der mindre krav til de eksekutive funktioner. Når omverdenen er præget af forventninger om selvregulering, er kravene til de eksekutive funktioner tilsvarende større.

Når børn eller unge får en traumatisk hjerneskade og får problemer med de eksekutive funktioner, er der herboende i både barnet og i omgivelserne indbygget tidligere forventninger om håndteringen af disse funktioner, som der måske ikke kan leves op til. Dette kan betyde at såvel barnet/den unge, familierne samt andre involverede kommer

til kort og meget nemt kommer til at navigere i kaos. Det betyder også, at der bør støttes op både omkring barnet/den unge, familien og andre involverede samt sættes ind med målrettet specialpædagogisk praksis.

Måske kun en overgang, måske for lang tid.

Langtidsfølger for børn med erhvervede hjerneskader

For gruppen af børn med erhvervede hjerneskader antages det, at omkring 95% af disse får problemer med de eksekutive funktioner. Det gælder, hvad enten hjerneskaden rammer frontalt eller rammer andre dele af hjernen, der alle har forbindelse til frontallapperne.

Afhængig af skadens omfang og placering kan forskellige dele af de eksekutive funktioner være påvirket. Typisk drejer det sig om, at børnene får svært ved at få ideer og ved at tage initiativ. Andre har svært ved at planlægge og organisere sammensatte forløb. Der kan være problemer med at tage hensyn til omverdenens forventninger og med at vurdere og eventuelt ændre handlinger, der ikke fører til målet. En mangelfuld kognitiv fleksibilitet gør det svært at 'skifte spor' (Fleischer, 2006). Alle disse vanskeligheder ses tydelig hos Anne, både i testningen, i spørgeskemaerne og ved fortællingerne i samtalerne.

På det tidspunktet Anne får sin skade er hun samtidig i begyndelsen af puberteten, hvilket også kan få indflydelse på og betydning for rehabiliteringen, den personlige udvikling og for hendes læring. Et barn i den pågældende alder begynder normalt at skulle håndtere komplekse ting som større projektarbej-

der i skolen, der kræver ansvarlighed og selvstændighed. Ligesom de bliver bedt om selv at forholde sig til, hvad de gerne vil lære, og hvordan de skal bruge deres resurser. Det er også en tid, hvor samspillet med kammeraterne udvikler sig, og hvor barnet ikke længere kan sætte sig selv i centrum hele tiden – nu skal det lære at tage hensyn og skabe kontakt på det sociale område.

I de 10 måneder der er gået siden Annes ulykke, og hvor hjerneskaden endnu ikke er påvist, kan både forældre og lærere ubevidst været kommet til at tolke hendes reaktioner som symptomer på noget, der har helt andre årsager. Dels har de fleste ikke en mulig hjerneskade inde i deres overvejelser, når de skal finde en forklaring på, at et barn virker dovent, vrangvilligt, uopdraget, adfærdsforstyrret eller de andre prædikater vi sætter på børn, som ikke finder sig til rette med skolen, kammeraterne og livet derhjemme. Dels er perioden lige før og i begyndelsen af puberteten jo en tid i et barns udvikling, hvor der ofte er konflikter og kriser.

Anne er derfor måske netop i denne periode ekstra følsom og udsat i enhver henseende med beskadigelser på hjernen og de følger, hun har fået deraf. I puberteten har unge ekstra meget at tage stilling til og finde ud af, og med en moderat hjerneskade, får det formentlig også betydning for videreudviklingen af det limbiske system, med relæfunktion og omkoblingsfunktionen for store dele af forbindelserne til den øvrige del af hjernen. Netop fordi det limbiske system viderebearbejder og nuancerer affekter og forbinder perceptuelle og kognitive processer (Fonagy, m.fl., 2006), er det min vurdering at Anne også vil få mange emotionelle vanskeligheder, idet

hendes limbiske system ikke vil være i stand til at tilpasse sig det hurtigt forandrende miljø, og hun kan dermed også samtidig få problemer med at organisere ny (ind)læring og indgå i mere komplekse sociale sammenhænge.

Der bør derfor gøres en ekstra motive-rende indsats, og Anne vil have ekstra meget brug for guidning i forhold til de sociale sammenhænge, hvor emotionerne blomstrer og ikke kun tilbydes en eventuel genoptræning og/eller træning af de kognitive færdigheder, som man typisk ville tilbyde i Danmark.

Ikke sjældent får børn med erhvervet hjerneskade også spændingshovedpine længe efter skadestidspunktet, nemlig når det typisk i de større klasser stilles over for større intellektuelle eller sociale krav end det kan honorere. Når børnene kæmper for at leve op til de øgede krav, starter hovedpinen. En anden meget hyppig klage er træthed. Den optræder ofte i skolen eller sidst på dagen og kan være med til at forværre barnets adfærdsmæssige problemer.

En stor del af børn og unge, med erhvervet hjerneskade har også en eller flere depressive perioder. For en let hjerneskadet opstår depressionen typisk flere år efter skaden, hvor barnet erkender, at det ikke kan leve op til sit tidligere niveau og ikke kan følge med kammeraterne. De alvorligere skaders depressive episoder ligger ofte flere år senere, måske fordi det tager længere tid før barnet erkender, at det nu er anderledes end før og måske anderledes end andre. I nogle tilfælde har depressionerne ført til hospitalsindlæggelse pga. selvmordsforsøg.

Anne har i sin tidlige pubertet været involveret i en ulykke, hvor hendes hjerne har været udsat for skadelige påvirkninger, men hvor skaden i hjernen ikke er blevet konstateret før næsten et år efter, at påvirkningen er sket. Konsekvensen heraf er, at Anne ikke er blevet behandlet. Et særligt problem ved at skaden ikke opdages hurtigt er, at jo hurtigere en funktionsnedsættelse bliver trænet, jo større muligheder er der for det bedst mulige resultat.

Yderligere har hendes forældre ikke har fået en tilpasset rådgivning og dermed den støtte, der er adækvat set i relation til Annes hjerneskade. Uvisheden om fremtiden optager naturligt mange hjerneskaderamte og deres pårørende. Både barnet og forældrene til et barn med en nyerhvervet hjerneskade, får hele deres livssituation radikalt ændret. Det er en ekstremt vanskelig, langvarig og smertefuld proces for forældrene først at skulle erkende, at de nu står med et hjerneskadet barn og dernæst at acceptere, at familiens samlede situation er helt ændret i forhold til tidligere. For barnet er det naturligvis en lige så smertefuld proces at skulle igennem.

Det er således en voldsom sårbarhed og byrde, der hviler på og præger såvel Anne, som de pårørende. I den første tid efter ulykken er alle lykkelige over, at hun har overlevet. Derefter har det vekslet mellem fremgang og stilstand, mellem medgang og modløshed. Mange nye krav er kommet til, krav, der kan være vanskeligt at leve op til.

Anne og hendes pårørende sørger over de tabte færdigheder, og forældrene tænker ofte om både de og deres barn skal leve sådan resten af livet?

Følggevirkningerne er som beskrevet i de tidligere afsnit inden for de kogniti-

ve, emotionelle og psykosociale områder samt problemer med angst og depression. Annes socioemotionelle vanskeligheder er problemer med at aflæse og forstå andres og egne følelser, at tolke sociale situationer, at relatere sociale regler og normer til egen adfærd, at skifte perspektiv ved veksling mellem eget synspunkt og andres opfattelse, 'turn taking' i lyttende/talende position, lav frustrationstærskel, angst og lettere depressiv tilstand.

Om skaderne vil være vedvarende er svært at svare entydigt på. Det er almindeligt kendt, at man først kan udtale sig om en given hjerneskades virkning, når barnet eller den unge er 18 – 20 år, og måske først endnu senere. Fleischer, 2006 beskriver det smukt, om end det er sørgeligt: *'hjerneskaden folder sig så at sige ud som en kinesisk vifte, hvor billedet først er tydeligt i udbredt tilstand'*.

Dette faktum hænger nøje sammen med hjerneskadens omfang og placering, men også med udviklingen af de eksekutive funktioner, der i løbet af ungdomsårene spiller en afgørende rolle, når det forventes at den unge kan tage selvstændige initiativer inden for komplekse og abstrakte områder, i uddannelse, i dagligdags funktioner og i sociale relationer.

Afslutning

Det kan således se ud til at Anne og en del andre børn og unge, der erhverver sig en mild og moderat hjerneskade kan have såvel kortsigtede som langsigtede konsekvenser heraf.

I casen om Anne er der sket en spontan neural reorganisering kort tid efter ulykken. Dog ses der efterfølgende en kaskade af sekundære og tertiære

skader som det oprindelige traume har initieret. Hos Anne ses der fx en hurtig træthæd, mere psykisk end fysisk, ændringer i forhold til opmærksomhed, tempo og hukommelse, ændringer i forhold til sprog og kommunikation samt ændringer i social adfærd og opfattelse af eget værd, angst og depression.

Børn og unge rammes hårdt, idet de netop står i en fase af livet, hvor meget grundlægges og indlæres. Det kan være vanskeligt og meget tidskrævende at optræne områder, der er læderet som følge af en hjerneskade. Som regel må der findes kompenserende strategier og der må prioriteres i krav og forventninger til den ramte. Ofte vil børn og unge med erhvervet hjerneskade have behov for intensiv og langvarig støtte, og livet i familien forandres på både kort og på langt sigt.

Der er mange følelser, der skal håndteres både hos den ramte og de pårørende, i lokalmiljøet og hos de professionelle hjælpere. Der er stort behov for information og rådgivning, men det er sjældent muligt at forudse i detaljer, hvordan barnet/den unge vil udvikle sig fremover og hvordan familiens liv vil komme til at forme sig.

Barnet/den unge har samtidig brug for fortsat optræning og støtte til at udvikle sig bedst muligt. Barnet/den unge har også brug for at bearbejde det, der er sket og den betydning, det har, for dets fortsatte liv. Den støtte der ydes til barnet/den unge skal ikke kun tilpasses de specifikke skader og vanskeligheder, der er forårsaget af skadens placering og omfang, men også til den udviklingsfase den ramte generelt befinder sig i, tilknytningen og det interpersonelle

samspil i familien og familiens situation som helhed.

Det vil være af overordentlig stor betydning at tilrettelægge et miljø, der stiller adækvate krav til barnets formåen, øge graden af ydre struktur og skabe kognitiv klarhed, der indebærer at barnet og den unge har mulighed for at forstå de forskellige opgaver og situationer, for efterfølgende at have mulighed for at agere på en tilfredsstillende måde.

Mange børn og unge med erhvervede hjerneskader har brug for daglig støtte i skolen, i fritiden og et terapeutisk forløb, hvor de fx kan få støtte og forståelse for egne og andres handlinger og støtte til et videre udviklingsforløb. Det samme gælder i min forståelse for Anne.

Når der er tale om intervention efter en hjerneskade er det i min forståelse centralt at denne tilrettelægges hurtigt efter ulykken (eller sygdommen) og individuelt. Ofte betyder barnets eller den unges vanskeligheder, at de skal genindlære allerede indlærte færdigheder, men skal også samtidig indlære nye færdigheder som alle andre børn.

Barnet eller den unge vil som oftest have brug for specielle behandlings- eller genoptræningstilbud, samt brug for at kunne blive fulgt af personale med specialviden om erhvervet hjerneskader gennem hele udviklingen frem til voksenalderen. Fagpersoner, der også kan vejlede forældre og andre professionelle.

Genoptræningen kan udmærket være neuropsykologisk funderet, fx med udgangspunkt i en neuropsykologisk undersøgelse, i træning af kognition og de eventuelle mangelfulde eksekutive funktioner. Det vil være både praktisk

og nyttigt, men ikke nødvendigvis være tilstrækkeligt, idet det også er vigtigt at tænke i følelsesmæssige tilknytninger og i relationer, samt familiens mulighed for at være en støtte for barnet efterfølgende. Barnets psykiske forhold, tilknytning og miljøets påvirkning kan i høj grad være afgørende for, hvordan barnet udvikler sig og trives. Både i tiden lige efter ulykken (eller sygdommen) og i den senere udvikling og trivsel.

I genoptræningen skal der naturligvis tages hensyn til såvel de biologiske skader, altså hjerneskadens omfang og placering som familiens levevilkår, herunder det psykosociale samspil i familien og barnet/den unges egen oplevelse, motivation og forståelse for hvordan genoptræningen og støtten kan bidrage til rehabiliteringen.

Ved de svære erhvervede hjerneskader, der kan ses med det blotte øje, hvor barnet både har fået store fysiske og kognitive skader er det forholdsvist åbenlyst, at der skal sættes ind.

Ved de mere 'usynlige skader', altså skader, som eksempelvis Annes, kan der gå meget længere tid før der sættes ind med rehabilitering, neuropsykologisk undersøgelser/-behandling eller adækvat specialpædagogisk indsats og psykologisk/terapeutisk støtte til både barn og familie.

Nogle gange sættes der ingen hjælp ind overhovedet.

Litteratur

Anderson, Catroppa, Rosenfeld, Haritou & Morse (2000): Recovery of memory functions following traumatic brain injury in pre-school children. *Brain injury*.

Anderson & Moore (2000): Age at injury as a predictor of outcome following paediatric head injury. A longitudinal perspective. *Child Neuropsychology*.

Anderson, Catroppa, Morse, Haritou & Rosenfeld (2001): Outcome from mild head injury in young children; A prospective study. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*.

Anderson, V.A. (2001): *Development Neuropsychological, A clinical Approach*. Psychology Press.

Barkley, A.R. (2001): *Opmærksomhedsforstyrrelser og udvikling af selvkontrol*. Munksgaard.

Berk, L.E. (2000): *Child Development 5. Ed*, Allyn & Bacon Massachusetts.

Blakemore & Frith (2005): *The learning brain*. Blackwell Publishing

Børneneuropsykologisk Selskab (2002): www.børneneuropsykologiskselskab.dk,

Edslev, B. (2006): Pjece om børn med erhvervede hjerneskader. Hjerneskadecenteret, Region Nord, 2006.

Fleischer, A.V. (2006): *Eksekutive vanskeligheder hos børn*. Dansk psykologisk Forlag.

Fonagy, Score & Stern (2006): *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. Hans Reitzels Forlag.

Hawley, C.A. (2004): Outcomes following childhood head injury: a population study. *Journal of Neurology*.

Kolb & Whishaw (2001): *Fundamentals of Human Neuropsychology, 4. ed*. Freeman and Company, USA.

Kolb & Whishaw (2001): *An introduction to brain and behaviour*. Worth Publishers, New York.

Pinner, M. m.fl. (2002): *Konsensusrapport*. Videnscenter for hjerneskade.

Reiss, A.L. (2004). Premature birth can damage brain. *Journal of Paediatrics*.

Stiles, J. (2003): Alternative Brain organization after prenatal cerebral injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*.

Stylsvig, M. (2008): Forekomsten af erhvervet hjerneskade hos børn og unge. Ph.d.-afhandling. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. Århus Universitet.

Tailer & Alden (1998): Age-relations differences in outcomes following child brain insults. *Journal of the International Neuropsychological Society*.

Yeates, Wade, Stancin, Drotar & Minich (2002): A prospective study of short and long-term neuropsychological outcomes after traumatic brain injury in children. *Neuropsychology*. Vol 16.

Skal vi tale om motivation igen?

– Om en norsk undersøgelse om fonembevidsthed, motivation og læseparathed



Denne lille artikel er uddrag fra min opposition, da Astrid Skjold Rønningen fra Institut for Specialpædagogik forsvarede sin disputats ved Universitetet i Oslo i februar 2008. Disputatsen er af både almen og pædagogisk interesse, og ikke mindst er den interessant fra pædagogisk psykologisk synsvinkel ved at inddrage motivation – et fænomen som nærmest har været ignoreret i mange år. Derfor fortjener den en lille omtale her i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.

Af Hans Vejleskov

Tidligere professor ved Danmarks pædagogiske Universitets skole, Århus Universitet

Afhandlingen hedder »Artikulatorisk fonem-identificering og motivation ved leseindlæring« og er bygget op i 4 dele og i 6 ulige lange kapitler. Første del er et teoretisk oplæg om, hvad undersøgelsen drejer sig om, og hvorfor forfatteren har fundet det væsentligt at gennemføre undersøgelsen. Dernæst følger en del om, hvordan undersøgelsen blev tilrettelagt. I den store tredje del bestående af tre kapitler fremlægges resultaterne. Endelig sluttet med en kort del, kapitel 6, hvor resultaterne resumeres og der drages nogle konklusioner. Denne opbygning er nok så traditionel – men der er jo også gode grunde til, at traditionen er blevet sådan!

Hvad og hvorfor

Hvad det er, der undersøges, fremgår kort og klart af de sidste sider af kapitel 1, hvor der opstilles disse syv hypoteser: Elever som i en periode i 1. klasse systematisk har trænet i fonemidentificering vil (i forhold til elever uden sådan træning) være bedre til

1. bogstavkendskab sidst i 1. klasse,
2. sekvensanalyse af ord sidst i 1. klasse,
3. syntesedannelse af ord sidst i 1. klasse,
4. læsning i 2. og 3. klasse og
5. retskrivning i 3.klasse.
6. De to sidste forhold – læsning og retskrivning – gælder også risiko-elever.
7. Risiko-elevens motivation til at læse vil aftage mere fra 2. kl. til 3. kl. end ikke-risiko-elevens.

Undersøgelsen har altså to hovedformål: (A) At se om børn, der i 1. klasse får en bestemt systematisk undervisning i at identificere fonemer, bliver bedre til at læse og skrive end børn, der ikke får en sådan systematisk undervisning. (B) At se om børn, der kaldes risikobørn, fordi meget tyder på, at de har eller får vanskeligheder med skriftsprogstilegnelsen, også har gavn af en sådan systematisk undervisning, og om de dog alligevel

bliver mindre motiverede m.h.t. at læse end ikke-risiko-elever.

Der er i verden – og i høj grad også i Norden – tidligere lavet mange undersøgelser, der viser, at fonologisk bevidsthed på fonemniveau er en ret sikker prædikator mht. læseudvikling, og at træning i at opdele ord i segmenter og i at sammenbinde segmenter til ord – træning i »sproglig bevidsthed« – fremmer tilegnelsen af læse- og skrivefærdigheder. Derfor er det vigtigt at denne undersøgelse ikke blot er en gentagelse af tidligere undersøgelser, men en gentagelse med væsentlige variationer – en såkaldt »constructive replication« af V.J. Skjælfjords undersøgelser fra 1976 og 1987. Undersøgelserne kan altså nok sammenlignes, men der er forskelle, og de går ud på, at det i denne undersøgelse er helt klart (1) at der både indgår

analyse og syntese, (2) at de enkelte fonemer læres gennem artikulatorisk fonemidentifikation – knyttet til bogstavindlæring, (3) at drenge og piger følges hver for sig og (4) at en gruppe risikobørn følges særskilt. Især pkt. 2 – direkte at arbejde med artikulation af fonemer under bogstavindlæring – er nyt, men selv ret gode voksne læsere kan jo finde på at bruge »tavs artikulation«, når de støder på svære ord og sætninger. Noget andet nyt er, at der tilføjes en vigtig faktor – nemlig børnenes motivation med hensyn til at få lært at læse.

Hvordan

Deltagerne var 306 6-årige børn fra 16 1. klasser på 9 skoler i Skedsmo kommune (1. klasse i Norge svarer til børnehaveklasse i Danmark).

	Forsøgsgruppe		Kontrolgruppe	
	♂	♀	♂	♀
Elever UDEN vanskeligheder med læseindlæring	63	60	27	32
Elever MED vanskeligheder med læseindlæring (risikoelever)	25	23	19	12
Elever der medregnes – idet to-sprogede nok deltog, men ikke taltes med	88	83	46	44
	171		90	

Som det er sat op her, er det helt tydeligt, at der er tale om en effektundersøgelse – om et såkaldt quasi-eksperimentelt design – med en forsøgs- og en kontrolgruppe. Endvidere er det klart at man særskilt følger drenge og piger, og at en gruppe børn som har eller får vanskeligheder med skriftsproget følges særskilt. Andre uafhængige variable er (1) alder, (2) generelle evner udtrykt

v.h.j.a. Raven's matrixprøve og (3) motivation, som i 1. kl. udtrykkes ved lærernes vurdering, mens børnene i 2. og 3. kl. vurderede sig selv v.h.j.a. fire tegninger, herom mere nedenfor.

De afhængige variable var bogstavkendskab og fonemanalyse og fonemsyntese i 1.klasse, ord- og sætningslæsning i 2. og 3.klasse, retskrivning (orddiktat) i 3.klasse samt fald i læse-

motivation fra 2. til 3.klasse. Forskellen på kontrol- og forsøgsklasserne er alene, at forsøgsklasserne i 2 x 8 uger i 1.klasse får systematisk undervisning i fonemidentifikation (sekvensanalyse af ord). Risikobørnene udvælges som de ca. 30% af børnene, der klarede sig dårligst i en prøve i sekvensanalyse sidst i 1.klasse; af de ca. 80 børn var der yderligere fem, som klarede Raven-prøven meget dårligt, og som udgjorde en egen lille gruppe.

Resultater

Meget kort skal siges, at resultatet af den faktisk meget omfattende undersøgelse var, at kun én af de syv hypoteser blev bekræftet, nemlig nr. 2. Dvs. at børnene i forsøgsklasserne klarede sig signifikant bedre i prøven vedrørende sekvensanalyse sidst i 1. klasse. For de seks andre hypotesers vedkommende viste der sig de tendenser, som hypoteserne sagde, men ikke på statistisk signifikant måde. I pædagogisk-psykologisk forskning er man jo ikke meget for at leve op til Karl Poppers formaninger, men foretrækker at få sine forhåndsantagelser bekræftet, så umiddelbart kan resultatet virke noget pauvert. Men der var andre formål med undersøgelsen end lige netop at afprøve de syv specifikke hypoteser – nemlig

1. at udarbejde og afprøve et træningsoplæg m.h.t. fonemidentifikation, og det viste sig at fungere udmærket, så det altså er muligt at iværksætte en sådan læse- og skriveparathedsfremmende undervisning;
2. at fokusere på risiko-elever, og det viste sig, at det var muligt at udpege dem tidligt, så deres risiko altså kan gøres mindre;

3. at bringe motivation ind i billedet, og det viste sig, at det lader sig gøre, og at motivationsfaktoren synes at være af ganske stor betydning.

Det sidste vil jeg her kommentere lidt nærmere, da det på én gang er et mere originalt og et mere diskutabelt træk ved afhandlingen.

Motivation

Det er temmelig originalt at inddrage motivationsfaktoren, for i de seneste mange, mange års pædagogiske psykologi har dette næsten ikke være gjort. Hvorfor man sådan har ignoreret motivationen, er svært at overskue, men én grund er nok »den politiske korrekthed«: At tale om den enkeltes større, mindre eller manglende motivation har været anset for at være individualistisk og for at fjerne interessen fra samfundsmæssige faktorer og fra pædagogikken. – I 1970'erne talte man godt nok om motivation – specielt om Berlynes »intrinsic motivation« – men på en måde, der var egnet til at give samtlige landets lærere dårlig samvittighed, når de ikke havde held med at gøre alle 28 elever nysgerrige på én gang.

I den her omtalte afhandling gøres der en del ud af motivation i den teoretiske første del – specielt om præstationsmotivation (achievement) men også om forskelle på drenge og pigers motivation m.h.t. at få lært at læse og deres ulige store interesse for at læse bøger. Her er det klart, at motivation optræder som *uafhængig* variabel: Piger er alt i alt mest motiverede, og derfor bliver de dygtigere til at læse i 2. og 3. klasse.

Senere sammenlignes risiko-børnenes og ikke-risiko-børnenes motivation i 2.

og 3. klasse, og det konstateres, at de første falder lidt mere end de sidstes, dog ikke signifikant. Så her betragtes motivation som *afhængig* variabel. Sandheden er givetvis, at motivation er både-og: Man vil gerne lære sig noget om noget, man er blevet interesseret i. Og: Når man er blevet nogenlunde dygtig til noget, bliver man interesseret i at gøre det. – En efter min opfattelse meget vigtig pædagogisk pointe!

Men hvordan »måles« børns motivation – fx deres motivation m.h.t. at få lært sig at læse? – Her gøres det ved, at lærerne på en 4-skala vurderer, hvor motiveret det enkelte barn er i 1. og i 2. fase af træningsforløbet i 1. klasse. I 2. og 3. klasse vurderer de enkelte børn sig selv v.h.j.a. én af fire tegninger, der viser registret fra et begejstret til et meget surt barn. Instruksen er, at de skal sætte kryds ved den tegning, der viser, *hvordan de selv kan lide at læse*. Men: lide at læse hvad? – Og er at kunne lide at læse det samme som gerne at ville være dygtig til at læse?

Hvis motivation og hvad dertil hører igen skal ind i det pædagogisk-psykologisk billede – og det mener jeg bestemt det skal – må vi være mere differentierede m.h.t. hvilke motiver eller interesser, der er tale om, og vi må finde på bedre midler til at »måle« dem end i denne undersøgelse. Fx er der som antydnet forskel på præstationsmotiv og

læse-interesse: Et er, at man gerne vil klare sig godt i forhold til andre – dels generelt, dels mere specifikt m.h.t. læsefærdighed – andet er at man holder af at læse små letlæsningsbøger, teksterne i læsebogen, undertekster på videoer eller ... Hvad metoder angår, er der med lidt ældre børn mulighed for at bruge spørgeskemaer, som er mere nuancerede. M.h.t. præstationsmotivet er direkte og indirekte udtryk for, hvilken grad af anstrengelse, der lægges for dagen, utvivlsomt af betydning. Her må også huskes, hvad gamle Kurt Lewin allerede var inde på i 1920'erne: Ét er gerne at ville have succes, andet at være bange for at få fiasko. Her er der både individuelle forskelle og kønsforskelle – ligesom der er det m.h.t., om man overhovedet er villig til at inddrømme (1) at man gerne vil klare sig godt i forhold til kammeraterne, og (2) at man er interesseret i dette eller hint fag eller emne.

Referencer

- Rønningen, Astrid Skjold (2007): *Artikulatorisk fonemidentificering og motivation ved læseinnlæring*. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. (Kopieret).
- Skjelfjord, V.J. (1976): *Fonemlæring i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skjelfjord, V.J. (1987): Phonemic segmentation: An important subskill in learning to read, I-II. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 31, pp. 41-58 & 81-98.

Er det traditioner og kulturskabte begrænsninger i skolen og PPR, der bestemmer børns vanskeligheder?



– Om indlæringsvanskeligheder set ud fra McDermotts praksisrelaterede forskning – og konsekvenserne for PPRs praksis i skoler og institutioner.

Af cand. pæd. psych. *Jette Lentz*,
PPR leder i distrikt Indre By, Københavns kommune

Indledning

Jeg ønsker med denne artikel at sætte spørgsmålstegn ved vores traditionelle syn på børns udvikling. Det gør jeg ved at vende nogle problemstillinger på hovedet – og spørge, hvordan dette vil få konsekvenser for PPRs fremtidige praksis.

Med andre ord: Hvad sker der, hvis vi ændrer synet på, hvordan vi forstår børn i vanskeligheder? Hvis vi tager udgangspunkt i, at det er de sproglige diskurser, der bestemmer børns udvikling og definerer, hvad der kan betragtes som normal udvikling? At det er sproget, der beskriver de talende. Og at det således er skolens kultur og traditionelle struktur, der tilegnes af dens elever?

Disse spørgsmål stillede jeg mig selv efter at have læst Ray McDermott (1), som er amerikansk professor i pædagogik og antropologi. Han og hans forskerhold har fulgt børn med indlæringsvanskeligheder i deres undervisningsmiljøer i USA og efterfølgende beskrevet, hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. Jeg er inspireret af deres tanker, som jeg mener bør indgå i vores overvejelser her i Danmark.

McDermott interesserer sig også for sprogets skabende kraft, og jeg ser, at han dermed lægger sig op af socialkonstruktionismen, hvor viden ses som et relationelt væsen – et fælles væsen som også er kulturelt betinget.

Jeg bliver optaget af hans tanker om, hvad der ville ske, hvis vi påstår, at det ikke er iboende kræfter i barnet, der er skyld i dets vanskeligheder? Eller at barnets udvikling ikke er fasebestemt og præget af lovmæssigheder som beskrevet i den traditionelle psykologi. Men at det derimod er barnet, der forandrer sig igennem sin livshistorie og handler med de betingelser, der er til rådighed for det?

Hvad nu hvis det snarere er den eksisterende kultur med dét sprog, den indlæring og kontekst, der er bestemmende for, om børn kommer i vanskeligheder? Hvad nu hvis vi forudsætter, at det er vores kultur i Danmark, der gennem århundreder har oparbejdet skolesystemer, der gennem diagnosticerende prøver, tests, karakterer m.v. leder efter dem, der er bedre end andre? I givet fald betyder det jo, at nogle børn på forhånd er dømt ude, fordi de ikke kan leve op

til samfundets idealer om at skulle være bedre end andre, fordi de falder udenfor de normaliserede diskurser.

Får nogle af børnene nederlag i skolen, når deres »sprog« falder igennem? Bliver disse børn på forhånd »fanget« i skolen og ender med at blive »ikke vidende« om deres betingelser og vilkår, når de tilegner sig skolen og bliver vurderet ud fra anerkendte, kulturelbestemte *mangler*?

Jeg ønsker med dette indlæg at sætte fokus på, hvad der ville ske, hvis vi i vores kultur ikke delte børn op i grupper og kategorier – i dem med succes og i dem med nederlag? Hvad mon der ville ske, hvis disse børn gennem diverse tests og diagnoser ikke længere blev grupperet med særlige betegnelser? Hvis vi – i stedet for at forbinde viden og kontekst med individuelle præstationer – interesserede os mere for de betingelser og muligheder, som vi mennesker har til rådighed, når vi interagerer med hinanden i de forskellige samfundsinstitutioner? Når vi ser det som den altafgørende opgave at gøre brug af børnenes sproglige og kulturelle ressourcer ved at arbejde med emner og aktiviteter, der tager udgangspunkt i disse børns erfaringer og interesser? Når vi slipper tidligere tiders forestillinger om, hvordan et barn med indlæringsvanskeligheder er, og i stedet for arbejder med en anerkendende og kulturelt rummelig pædagogik?

McDermott påpeger, at ansvaret for, at børn får indlæringsvanskeligheder i skolen og måske senere får svært ved at tage en uddannelse, hviler på skolesystemet og på »institutionen Danmark« – på de mennesker og ideer, der er historiske og døde for længst, men som lever videre i vores nuværende skoletraditio-

ner og – kulturer.

Mange børn går i dag stadig i skoler, der er indrettet efter principper fra industrialiseringen. Her byggedes på ideologien om, at man skulle kunne indordne sig. Intentionen var at skabe respekt for lærernes undervisning, og skolebygningen skulle derfor udstråle autoritet. Undervisningen foregik for eksempel fra en hævet repos, hvilket understregede magthierarkiet.

Skolesystemets og PPRs rolle i forandringen af gamle traditioner og kulturer: Vanskeligheder i skolen tilegnes af eleverne?

Jeg vil i dette afsnit sætte ovenstående spørgsmål i relation til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) og dets rådgivende funktion. Både i forhold til elevens specialundervisning i skolen og PPRs deltagelse i udvikling af daginstitutionen og skolen. Min nysgerrighed går på, hvad McDermotts forskning – og socialkonstruktivismen – betyder for vores konkrete praksis. Og ikke mindst, hvordan psykologer sammen med andre professionelle tager et fælles ansvar for, at børn – uanset vanskeligheder – kan opnå optimale muligheder for udvikling og læring.

Fokus vil skifte fra, hvad der er galt med *dem* til, hvad der er galt med kulturen, som udviklede et *dem* adskilt fra et *os*.

Indholdet vil således være karakteriseret ved en ny tilgang til forståelsen af psykologiske og pædagogiske problemstillinger.

Mit udgangspunkt omkring udvikling og læring tager jeg bl.a. fra Mead (2) som – hvad undervisning angår – mener, at et barn ikke bliver social af undervis-

ning. Barnet må være social, for at det kan lære. Selvet realiseres i relationer, i aktiviteter, når barnet arbejder og handler sammen med andre. Mead skelner mellem det aktive *jeg* og det fortolkede *mig*.

Jeg er endvidere optaget af at forstå betydningen af organisering af et klasserum, hvor levende væsener studeres i praksis – i aktivitet eller handling. Her ser vi, hvordan elever ændrer deres betingelser i handling med andre. Selve læreprocesserne må forstås som en social praksis – vi kan ikke se isoleret på eleven og på dets indlæringsvanskeligheder uden også at kigge på en praksis, hvor der foregår nogle aktiviteter, som er organiseret på en særlig måde, som faciliterer læring, og hvor fællesskabet giver plads til den enkelte at udvikle sig

Denis, som lærer Leni Dam beskriver i en praksisbeskrivelse fra sin skole i Karlslunde (3), er en elev, som de fleste lærere kender fra deres egne klasser – ofte beskrevet som »svag« og »meget vanskelig at undervise«, fordi han i de fleste timer bruger mere tid på at beskæftige sig med andet end det rent skolemæssige. Han er let at spotte, når du kommer ind i klassen, enten på grund af hans udseende eller på grund af hans adfærd.

Der begynder at ske et vendepunkt for Denis, da han i 5. kl. får en ny engelsklærer. Hun organiserer undervisningen på en ny og anderledes måde, der involverer eleverne i deres egne læreprocesser og bygger bro mellem, hvad eleverne allerede ved og det nye, der præsenteres for dem.

Denis' nye lærer er ikke så optaget af at kategorisere og forstå ham og

hans behov ud fra en diagnose- eller mangeltænkning men er interesseret i at være i løbende dialog med ham og handle sammen med ham og fællesskabet i klassen.

Erfaringerne fra denne case viser, at der sker en positiv udvikling med Denis. Han oplever, at han i disse timer får følelsen af frihed, er respekteret og føler sig tryk. Han udvikler en tro på, hvad han kan, og hvad han ikke kan. Han udvikler en bevidsthed om egen og de andres rolle (og lærerens) og får et øget selvværd.

Han og de andre elever mødes her i en klasse-setting hvor

- forventninger og krav er eksplicitte
- der er en veldefineret frihed til at vælge – aktiviteter, partnere og hjemmearbejde
- elever bliver bedt om at tage nogle valg og er ansvarlige for dem
- alle elever forventes at bidrage positivt til fællesskabet
- elever evaluerer løbende deres egne læreprocesser sammen med læreren/klassekammerater
- læreren indbyder til individuelle forske og på samme tid inviterer til »elev til elev« samarbejde og gensidig støtte

Når en elev, der ellers er kategoriseret som »svag og passiv«, deltager i en aktivitet, som bygger på elevens interesser, viden og læringsstil, tager »jeg« hos dette barn over – og »mig« som fx svag elev bliver dekonstrueret. Narrativer om at være en passiv elev erstattes pludselig af andre og mere identitets-opbyggende historier, hvor eleven er aktivt deltagende i et fællesskab.

Der gøres her op med liniære og kausale tankegange, hvor mennesker beskrives ud fra lovmæssigheder, der gælder til alle tider og for alle mennesker – og hvor psykologiske teorier tenderer til at finde årsagen til menneskers handlen i den meget tidlige barndom eller i dets personlighedsstruktur.

Forklaringerne får store konsekvenser for forholdet mellem professionelle og forældre. Det er ikke nok at forstå børnenes måder at handle på som årsager, der ligger tilbage i familiens historie, den tidlige barndom eller i medfødte eller erhvervede lidelser, som skolen kun kan kompensere for i pædagogikken. Hvis vi derimod tager menneskers intentionelle handlen alvorligt, får pædagogikken også betydning. Så vil det handle om at tilrettelægge et miljø i den almindelige klasse, som børnene kan udvikles i og få erfaringer fra. Uanset om børnene har fået forskellige navne som børn med adfærds-, kontakt eller koncentrationsproblemer, Asperger, ADHD, osv.

Sprogets betydning

Det er ikke ligegyldigt hvilket sprog, vi benytter om børn med indlæringsvanskeligheder. Forskellige ord peger på forskellige forståelsesmåder og handlemuligheder. Eksempelvis kan visse ord for børns problemer henvise og udløse hjælp, mens andre ikke kan. Hvilke ord, der virker, svinger med tiderne.

Jeg mener, at det professionelle tilbud fra PPR i forbindelse med problemer i klassen eller i småbørnsgruppen kan være med til at begrænse lærerens og pædagogens handlemuligheder, når de børn, som lærere og pædagoger skal forholde sig til, fremstår som særlig van-

skelige eller specielle (mystiske). Dette kan ske, når PPR forklarer og fortolker børn i vanskeligheder ved hjælp af abstrakte begreber om indre fænomener og forstyrrelser via diagnosesystemet. Konsekvenserne bliver oftest, at opgaven overlades eller skubbes videre til en udefrakommende ekspert som fx en PPR specialist eller en børnepsykiater.

Der er ligeledes en fare for, at diagnosetænkning eller kategoriseringer af børn i vanskeligheder afstedkommer en særlig arbejdsfordeling mellem forældre, professionelle og eksperter, hvor det typisk er sådan, at det er forældrenes ansvar, at noget er gået galt, og de skal sørge for at søge hjælp. (4)

»Eksperten« (psykologen/psykiateren) bestemmer med sin viden, sit sprog og begreber, hvorfor barnet har vanskeligheder, og hvordan hjælpen bør være. Lærerne og pædagogerne risikerer her at blive mere eller mindre overflødige, idet de bliver koblet fra. De oplever måske, at de ikke modtager hjælp af fx det psykiatriske system med støtte til en ny forståelse af deres arbejde med børnene. Ofte udtaler pædagoger og lærere, at de står meget alene med problemerne med et distancerende PPR, hjælpesystem m. fl. – som virker langt væk fra deres virkelighed. Her fremstår PPR *ikke* som en ressource for de professionelle, som de kan medinddrage i det tidlige tværfaglige forebyggende arbejde sammen med børnene og forældrene.

Mennesker lever op til omverdens forventninger

Jeg oplever fra min praksis i København, at der blandt de professionelle og forældrene er et ønske om, at psykologerne er mere med ude, dér hvor tingene sker

og ikke er for optaget af eksempelvis at lave mange og lange udredninger, der kategoriserer børnene. Udredninger som i øvrigt kan være medvirkende til, at skole og forældre stiller krav om et specialtilbud til barnet udenfor dets sædvanlige rammer.

En kategorisering eller diagnose er i dette perspektiv en mindre men muligvis væsentlig del til forståelsen af et barn i vanskeligheder. Forståelsen af barnet via diagnosen skal kunne skabe grundlag for en dynamisk pædagogik, som er frigørende for barnet og dets muligheder for deltagelse i fællesskaber. Men pædagogiske diskussioner tager udgangspunkt i mennesker – og ikke i diagnoser.

Diagnoser bør derfor altid ses i en kontekst (5).

Ifølge denne forståelse har psykologer et særligt ansvar for at styre udenom de problemrættede historier, fordi disse kan være med til at skabe børns identitet og dermed gøre det vanskeligt for dem at komme videre i en positiv udvikling

I mit arbejde i PPR ser jeg mange diagnoser på børn, og jeg mener, at diagnoser kan komme til at fylde for meget i de pædagogiske psykologiske diskussioner og i de beslutninger, vi træffer omkring specialtilbud til børn.

McDermotts analyser viser, hvordan begrebet indlæringsvanskeligheder indgår i et klasseværelse. Historier herfra viser, hvor forskellige børn og børns problemer fremstår, alt efter hvor de er, og hvilke muligheder, der er for børn med indlæringsvanskeligheder.

For det første viser hans analyser, at begrebet indlæringsvanskeligheder tilegner sig børn på den måde, at lærerne og de andre børn fokuserer på,

hvad barnet ikke kan, at han er særlig etc. For det andet viser hans forskning, at børn i de vanskeligheder, der bliver benævnt med indlæringsvanskeligheder (diagnosticeret), er meget forskellige alt efter, hvilke muligheder og forholdemåder, omgivelserne har.

Drengen Adam fra McDermotts observationer siger det meget klart: »Sommetider bliver det værre og værre, jo mere man prøver...« (6) Eller sagt med andre ord: Jo mere kammeraterne, forældrene, lærerne og psykologen gør Adam til centrum i analysen af vanskeligheder, desto mere bliver det en hindring for Adam i at opnå kompetencer.

I en kommentar til rummelighedens dilemma (7) skriver en lærer fra en af de store specialskoler i København for børn med ADHD diagnosen, at det er rystende som speciallærer at opleve elever sige, at grunden til at de fx slår andre elever eller kommer for sent er, at de har DAMP eller ADHD. Han har hørt diagnoser omtalt som en slags strekkode, der bestemmer elevens fremtidige muligheder. Dette understøtter McDermotts opfattelse, idet børnene selv benytter professionelle betegnelser i deres egen selvbeskrivelse.

Søren Hertz (5) skriver om børne- og ungdomspsykiatriens nye perspektiver og uanede muligheder, og i hvor høj grad de problemrættede historier, som børn og unge tager med sig fra mødet med psykiatrien, er med til at skabe deres identitet, og dermed gør det vanskeligt at komme videre med deres liv. Dette maner til stor agtpågivenhed og en særlig opmærksomhed overfor, hvordan mødet med os i fx PPR er med til at påvirke andre mennesker.

Vi mennesker har det med at leve op til omverdenens forventninger – hvad enten de er store eller små. Børn og unge, der ikke klarer sig godt i skolen, opfører sig som børn og unge gør, når de ikke bliver anerkendt. De bliver stille, famlende og opgiver at præstere noget eller laver ballade.

Når etniske minoritetsbørn ikke klarer sig så godt i skolen (som talrige undersøgelser fx PISA viser), skyldes det måske, at kommunikationen i skolen bliver bedst, hvis man har praktisk erfaring med gode danske idealer som at lytte til musik eller sidde og spise et hovedmåltid med forældrene. Konklusionen hos læreren eller pædagogen og PPR kan nemt blive, at det er hos familierne og ikke i skolen/dagtilbuddet, at årsagerne til problemerne skal findes. Men skolen eller dagtilbuddet spiller også en rolle, for de bygger på en mængde værdier, viden og kommunikationsformer, der favoriserer bestemte sociale og kulturelle grupper.

Afledt af dette ser jeg PPRs opgave i skolerne og dagtilbuddene er at være synlige medspillere, hvor vi som en del af det professionelle netværk er medansvarlige for udviklingen hos børn i vanskeligheder. Vi skal være meget opmærksomme på, hvad det gør ved et barn at blive gjort »speciel«. Det er ikke alle børn, der kæmper imod denne stempling og er opmærksomme på den som Adam i McDermotts observationer (6).

Måske skal vi fremover være mere optagede af børnenes fællesskaber og deres relationer og betydninger for hinanden? Om måden lærere og pædagoger arbejder med børns fællesskaber og de udfordringer og dilemmaer, der knytter sig hertil.

PPR som en del af fællesskabet for at fremme inklusion

Der er en stigende opmærksomhed i PPRs praksis på, at professionel handling ikke i første omgang er styret af teoretiske abstrakte teorier. Abstrakt formidlet teori kan gøre det sværere for professionelle at udvikle praksis viden, intuition og dermed få erfaringer om børn og unge i vanskeligheder (8).

Jeg ser det derfor som en vigtig opgave, at PPRs reflekterende praksis er meget mere end metodeanvendelse, teorioverførsel og ekspertise, især når den foregår sammen med andre faggrupper. PPR psykologen og andre professionelle faciliterer nye sammenhænge »på stedet« og dér hvor tingene sker – hvilket skaber mulighed for højt udviklet intuitiv og kreativ praksis.

PPR psykologens opgave bliver derfor også at udfordre læringsmiljøet ved at være opmærksom på, hvad det er, vi alle gør, som får »vanskeligheder« til at virke som så almindeligt accepterende naturgivet og iboende barnet og allestedsværende i vore skoler og institutioner?

Hvad betyder det, at vi prioriterer vore opgaver på PPR, sådan at PPRs energi og ressourcer mest udnyttes i forhold til at kategorisere og understøtte individualiserede diagnostiske paradigmer? Hvis PPR og det system, vi arbejder i, *fravælger* (med begrundelsen manglende ressourcer) at være med ude i dagtilbuddene og skolerne? Dette vil medføre, at PPR *ikke* er med ude og *ikke* er med til at »highlighte« de situationer, hvor de livgivende historier og selv små tegn på mestring hos barnet gives opmærksomhed – i settings, der fremmer deltagelse, og hvor det lykkes at få alle børn til at bidrage positivt i gruppen (9)

Hvis ikke vi er med ude dér, hvor tingene sker, så kan konklusionen nemt blive, at børn med indlæringsvanskeligheder mulige skæbner som fremtidige specialundervisnings elever allerede bliver fastlagt, når barnet er i aktiviteter sammen med de andre i klassen eller i småbørnsgruppen i børnehaven. Og samtidig ligger der en fare i, at vigtige perspektiver og erfaringer rettet mod børns vanskeligheder går i glemmebogen i PPR.

Inklusion og omrokering af ressourcer

Jeg mener, at McDermotts tanker lægger op til, at vi i samfundet udvikler et inkluderende menneskesyn om *alle børns ret til* at deltage i undervisningsmiljøer, hvor alle skal opnå læring og udvikling. Hvor børn med særlige behov reelt inkluderes i sociale fællesskaber.

En del af vores grundbagage i PPR-arbejdet er at agere som psykologiske pædagogiske konsulenter, som er faciliterende i forhold til, at de professionelle kan agere og organisere fleksible gruppeordninger for eleverne – men med klassen som grundlæggende organisationsform. I disse fællesskaber satses der på dialog og medbestemmelse, så eleverne bliver medspillere i egne læringsprocesser (10).

Dette syn indebærer, at vi i PPR, dagtilbud og skoler skal arbejde for, at ethvert barn skal være et ligestillet medlem af fællesskabet. På system niveau betyder det, at ressourcer omrokes fra enkeltindivid til gruppen. Det vil indebære en ændring af den forvaltningsmæssige praksis, hvor et barns vanskeligheder dokumenteres indgående, før der udløses ressourcer til social- eller

specialpædagogiske tiltag. Det vil på sigt betyde, at færre børn udpeges og klassificeres med en diagnose.

Tilbuddene skal fokusere på forebyggelse frem for dyr behandling.

Dette betyder også, at PPR skal omprioritere dets ressourcer til først og fremmest at målrette indsatsen mod tidlig indsats og forebyggelse og indgå i tværfaglige partnerskaber, hvor også forældres ressourcer tæller med, og hvor de professionelle i samarbejde med forældrene formulerer mål for barnets udvikling (9).

Vi er i mange af landets PPR kontorer i fuld gang med denne proces. Men jeg erfarer, at der alligevel er lang vej endnu, før alle parter kan sige, at inklusion er en gevinst. Det bliver først en styrke, når vor undervisnings- og behandlingssystem har fokus på kompetencer og potentialer, der gør op med en kompensatorisk pædagogik, hvor der ledes efter fejl og mangler hos den enkelte.

Tilførsel af ressourcer, som inklusion bør medføre, skal være med til at udvikle vigtige kompetencer som empati, tolerance og forståelse for mangfoldighed hos børn og unge. Der er brug for disse kompetencer nu og i næste generation, fordi disse kan være med til at forebygge vold og brande i gaderne – og den voksende eksklusion og marginalisering af særlige befolkningsgrupper i vores samfund.

Afslutning

Slutteligt vil jeg konstatere, at det er meget vigtigt at tage fat på en ny og anden tilgang til det specialpædagogiske arbejde, hvor PPR og børnepsykiatrien flytter sig fra årsags-virkningstankegange og gør op med abstrakte begreber

om årsagerne til børns vanskeligheder.

Der er i dag flere forskellige grupper af sårbare børn, som bliver »efterladt« i en svært overskuelig situation. Disse børn kan opleve sig ude af fællesskaber, når de henvises til videre udredning i andre regi, hvor et individualistisk fokus ofte er fremherskende.

Mange børn og unge risikerer at udvikle negative og sygelighedsfremmende selvpfattelser, når de gennem længere tid er blevet marginaliserede fra deres lokale miljøer. Dette kræver et netværk omkring barnet/den unge, som PPR kan være med til at sikre.

Jeg mener, at PPR i højere grad end nu bør bevæge sig mod et interaktionsperspektiv, når vi skal stille forslag til specialpædagogisk bistand til børn med særlige behov. Vi har først mulighed for at forstå individet ved at se på fællesskabet eller barnet i konteksten.

Vi bør som ansvarlige PPR psykologer være opmærksomme på, om de pædagogiske psykologiske vurderinger resulterer i positive eller negative konsekvenser for de enkelte børn. Lægger de op til at støtte omgivelserne og børnene til inklusion, eller lægger de snarere op til segregering? Lægger tests og vurderinger, som børn udsættes for af lærere, psykologer eller psykiatere, op til positiv overføring eller til degradering med fare for yderligere stigmatisering? (11)

Dette er der risiko for, når lærere eller psykologer oplever det som et pres at lave mange tests og evalueringer, eller når de oplever, at tiden går fra børnene til skriftlig dokumentation, administration og bureaukrati.

Dette paradigmeskift i det psykologiske arbejde og i behandlingsarbejde in-

volverer både praktikerne som dem, der laver politikken. Børnepolitik og dets udøvelse i praksis må designes, sådan at den fremmer *alle* børns læring. Alle børn og unge skal senere være i stand til at indgå i en ungdomsuddannelse og blive en del af fællesskaberne i samfundet. Dette har vi alle et ansvar for. Politikere, forældre og professionelle.

Henvisninger

1. »Successful Failure. The School America builds« af Ray McDermott og Hervé Varene, 1999 Westview Press.
2. Læs mere i »Successful Failure« (del 2 s. 158-208).
3. »The construction og knowledge, learner autonomy and related issues ..« (1999 Stauffenburg Verlag edited by Betinna Missler and Uwe Multhaupt) af Leni Dam.
4. »Skolelivets socialpsykologi – en introduktion« af Charlotte Højholt og Gunnar Witt, Unge pædagoger 1996.
5. »Børne- og Ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder« af Søren Hertz, Akademisk Forlag 2008.
6. Fra »Skolelivets socialpsykologi« : »Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn« af Ray McDermott.
7. Fra KK Københavns kommune nr. 4 28.2. 2007: »Alle børnene sad i klassen – undtagen Søren. Han var speciel og udenfor døren« af Karsten Paus.
8. »Projekt, kategori og intuition – om psykologisk viden i praksis« af Ole V. Rasmussen, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 42. årgang 2005.
9. »Fælles Indsats« af Jette Lentz, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 4, 43. årgang, 2006.
10. »Vi talte om det, vi er gode til – om evaluering i klassen« (video), af Jette Lentz og Birte Hjeremind, DLH 1997.
11. Læs mere om inclusive assessments på [www. European-agency.org](http://www.European-agency.org) (under »Information resources: Assessment in Inclusive Settings«).

Strukturreformen og »child guidance clinic« traditionen



– Refleksioner godt et år efter reformens gennemførelse

Med strukturreformens gennemførelse og amternes nedlæggelse blev der ved årsskiftet 2006/2007 samtidig taget afsked med en institution, der var med til at grundlægge den psykoterapeutiske tradition indenfor det børnekliniske område.

Forfatteren, der i 90'erne var leder af et af landets børnerådgivningscentre, og som siden har været praktiserende psykolog, peger på muligheden for, at kommuner og regioner i samarbejde med universiteter i fremtiden påtager sig den opgave at videreudvikle den børnekliniske kulturarv fra »child guidance clinic« traditionen igennem praksis, teori og forskning.

Af privatpraktiserende psykolog *Jytte Mielcke*
specialist i børnepsykoterapi og psykoterapi

Med strukturreformen og nedlæggelsen af amterne overgik de amtslige børnerådgivningscentre til det primærkommunale område og blev derved opsplittet i mindre enheder. Man kan frygte, at denne omstilling kommer til at medføre tab af specialiseret viden, værdifulde erfaringer og netværkskompetence. De amtslige børnerådgivningscentre har netop haft det oprindelige formål at koncentrere sig om og højne det børnekliniske speciale med særligt fokus på den psykologiske undersøgelse og psykoterapi med børn.

Tilbage blev af denne historie de privatpraktiserende kliniske børnepsykologer, der fik deres specialistuddannelser indenfor den børnekliniske tradition i psykoterapi og psykologisk undersøgelse på de børnepsykiatriske afdelinger, behandlingshjem og ikke mindst i de amtslige børnerådgivningscentre, dengang børnepsykoterapi endnu var en vigtig del af kerneydelsen. Disse børnespecialister har ikke volumen til at løse hele opgaven, men bør koncentrere sig om

de alvorligste tilfælde: børn med svære omsorgssvigt og tidlige tilknytningsforstyrrelser samt problematikker indenfor det børnepsykiatriske diagnoseområde. En yderligere begrænsning ved dette private tilbud er, at mange kommuner ikke hidtil har haft erfaringer med eller har fået etableret en behandlingsskulptur med længerevarende terapiforløb. Kommunerne har ofte prioriteret den kognitive terapi højt såvel som indsatsområdet som i efteruddannelsen af deres behandlere. Denne interventionsform er kendt for at være meget struktureret, kortvarigt afgrænset og veldokumenteret. Samtidig forekommer den omkostningsmæssigt umiddelbart mindst krævende. En del af forskningen peger dog på, at dens positive virkning synes at være tilsvarende afgrænset – og således ligeledes af kortere varighed. Indenfor det børne- og ungdomspsykiatriske område er udviklingen indenfor forskning, teori og praksis, de sidste årtier, samtidig gået i retningen af en større vægtning af en diagnostisk indsats, hvor den

medicinske og pædagogiske intervention og opfølgning dominerer på bekostning af psykoterapi.

Legens betydning i psykoterapi med børn

Lige siden 1930'erne har anvendelse af leg i psykoterapi med børn været en udbredt måde at afhjælpe børns vanskeligheder på. Børneterapeuter har lært at anvende legen som det vigtigste omdrejningspunkt i kommunikationen med og i relationen til barnet som et middel til vækst gennem forandring og reparation af mange typer af følelsesmæssige og adfærdsmæssige problemstillinger. Vores viden om legeterapiens betydning har vi hovedsagelig fra den kliniske litteratur, der omhandler teorier og casebeskrivelser. I legen indgår både kognitive, affektive og interpersonelle processer. Legen spiller en væsentlig rolle i såvel udvikling af den kognitive struktur som i mestring af følelser. Legen har stor betydning i udvikling af kreativiteten, fordi så mange af de kognitive og affektive processer, som er involveret i kreativitet, findes i legen. Den leg, der henvises til, er forestillings-, fantasi- og symbollegen. Fra den empiriske litteratur (bl.a. Russ 2003) kan vi uddrage, at forestillings- og symbol legen i terapi faciliterer mentaliseringsprocessen, fleksibilitet i problemløsning, divergent tænkning, evne til empati og mestring (Russ, 2005, s. 231)

I den kliniske litteratur peger forskellige studier endvidere på legeterapiens positive virkning på reducere af tristhed, ekstrem angst og frygt. Forskning dokumenterer også, at (psykodynamisk) børneterapi virker, selv for svært skadede børn. Endvidere, at behandlings-

tidens længde samt hyppigheden af sessioner har betydning for resultatet. Forskningsresultater peger ligeledes på, at inddragelse af forældrene i behandlingsprocessen er af afgørende vigtighed (Böethus & Berggren, 2000).

Børneklubben på Ålborg Universitet

I 2005 blev der på Ålborg Universitet oprettet en børneklub i tilknytning til den allerede eksisterende Universitetsklub med et voksenklub program (UK-V).

Det børneklubbe program (UK-B) blev udarbejdet i henhold til formuleringerne for studieordningen for den psykologiske kandidatuddannelse. Allerede i 2003 tog adjungeret professor Karen Vibeke Mortensen og studieklubbe og klubbeleder Claus Haugaard Jacobsen initiativ til oprettelse af en sådan børneklubbe. Samme år blev undertegnede bedt om at forestå det egentlige etablerings- og udviklingsarbejde m.h.t. praktisk indretning af klubben, undervisning samt supervision og praksisuddannelse af de studerende.

Formålet med at etablere en Universitetsklub var at styrke den professionsbaserede undervisning og samtidig skabe et miljø, der kunne fremme indlæring og sammentænkning af teori, praksis og forskning.

I programmet indgik en egenterapeutisk del, hvor den studerende fik mulighed for at opleve terapiprocesen fra klientperspektivet, inden de selv kom til at praktisere individuel terapi i form af psykoterapi/legeterapi med børn og unge. Sideløbende med det børneklubbe program, som fandt sted på 7. semester, havde de studerende, i henhold

til studieordningen for det psykologiske kandidatstudium, kursus i psykologisk teori og praksis samt kursus i samtaleteknik og interventionsmetode efterfulgt af professionsforberedelse på 8. semester.

Børneklivnikken i »child guidance clinic« traditionen

Etableringen af Ålborg Universitets børneklivnik blev påbegyndt i efterårssemesteret 2004 med opstart i januar 2005. UK-B i Ålborg var den anden børneklivnik oprettet i Universitetsregi i Danmark. Den første børnepsykologiske klivnik, Universitets børnepsykologiske Klivnik, UBK, blev undfanget på Københavns Universitet den 1. august 1950. UB-K var under forberedelse fra 1947, hvor chefen for Rockefeller Foundation, Allan Gregg, i New York på et møde i marts 1948 med daværende rektor for Københavns Universitet og overlæge for Rigshospitalets børneafdeling, Preben Plum, gav sidstnævnte i opdrag at udpege et område indenfor pædiatrien, hvor man kunne stimulere en ønsket udvikling.

Det børneklivniske område kom snart på dagsordenen, idet der var enighed om, at den pædagogiske psykologi og det børnepsykiatriske speciale, som allerede havde set dagens lys, var i udvikling i form af skolepsykologiske kontorer og den børnepsykiatriske poliklivnik på Rigshospitalet i 1934, efterfulgt af den børnepsykiatriske afdeling med 20 sengepladser i 1943.

På et møde den 10. marts 1948 på København Universitet argumenterede professor i pædiatri, Preben Plum, professor i psykiatri, Hjalmar Helweg samt

professor i psykologi, Edgar Rubin og Edgar Tranekjær Rasmussen for nødvendigheden af at uddanne personale til den gruppe af børn og unge, der ikke kunne betegnes som sindslidende og som ej heller hørte hjemme på pædiatriske afdeling eller var målgruppe for de skolepsykologiske kontorer. Der var på mødet enighed om at oprette en forbillig klivnik med mulighed for uddannelse og forskning tilknyttet de psykologiske professorater ved Universitetet.

Rockefeller Foundation besluttede at skænke 90.000 kr. til opstarten af klivnikken medfølgende et stipendium til daværende skolepsykolog, Bodil Farup, der i en længere periode havde forestået de psykologiske undersøgelser af børn med psykiske problemstillinger i form af testning og legeobservation på Rigshospitalets Børneafdeling. Bodil Farup blev den første klivnikchef. Klivnikken blev indrettet efter forbilligede af Ericastiftelsen i Stockholm og Lowenfelds Klivnik i London, hvad materiale og metode angik, dog uden at videreføre den standardisering af observationsmetodikken, der oprindeligt var tiltænkt.

Det var første gang og helt enestående i Skandinavien, at en person uden lægefaglig, men med psykologfaglig ekspertise, skulle være chef, ikke blot for psykologer, men også for læger, som var en del af den tværfaglige personalegruppe, der blev tilknyttet klivnikken. Klivnikken fik sin første placering på Gl. Kongevej 10, hvor Planetarieret nu ligger. I 1963 fik klivnikken egne lokaler i Fiolstræde. I 1974 flyttede klivnikken ind på Universitetet på Amager. Fra 1955 overtog Københavns Universitet samtlige udgifter til lønninger og drift.

Oprettelsen af UBK blev startskud og forbillede for de »child guidance clinics«, der efterfølgende oprettedes landet over – Børnerådgivningscentrene i amtsligt regi. Oprindeligt var det tanken at etablere 100 klinikker med de på UBK uddannede børnepsykologer som ledere. Det blev i stedet til et Børnerådgivningscenter i hvert amt samt et i Frederiksberg Kommune. Med børnepsykologer som ledere blev der mulighed for postgraduat uddannelse for kliniske børnepsykologer samt uddannelse for læger og socialrådgivere i det børnepsykologiske, kliniske speciale.

Bodil Farup uddannende sig i psykoterapi og dybdepsykologi i såvel Europa og USA og introducerede den Melanie Klein – inspirerede legeterapi i den psykoanalytisk og udviklingspsykologisk inspirerede forståelsesramme. Indenfor den psykoanalytisk inspirerede skole hentede UBK også sin inspiration fra forskellige retninger, også Anna Freuds og Donald W. Winnicott' s arbejde dannede baggrund for klinikken teoriopfattelse og praksisudvikling. Bodil Farup forvaltede sin chefstilling og sit børnekliniske arbejde indtil sin død i 1967. Klinikken blev i mange år frem leverandør af kliniske børnepsykologer og terapeuter i Danmark. Her foregik som nævnt også videreuddannelse af socialrådgivere og børnepsykiatere i de tværfaglige teams. Det børnekliniske speciale: psykoterapeutisk praksis med børn og unge og deres forældre samt de første store forskningsprojekter på området tog sit afsæt i UBK og har siden været eksempel på og garant for en kvalificeret treenighed mellem teori, praksis og forskning. Med styrelsesloven

fra 1972 blev UBK ikke blot et efteruddannelsessted, men en integreret del af grunduddannelsen.¹

Universitetsklinikens formål

Der har ved flere universiteter i Danmark været etableret voksenklinikker m.h.p. at give de studerende indblik i det psykologiske praksisfelt i relation til teori og forskning. Først 55 år efter UBK's oprettelse blev der altså taget initiativ til, at endnu en børneklinik i Universitetsregi i Ålborg kunne se dagens lys. Om end det forblev i et mindre format, kunne det have været en start på en ny udviklingsepoke indenfor det psykoterapeutiske speciale. En epoke, der kunne vende tendensen til, at det kliniske børnepsykologiske område på en del af de børnepsykiatriske afdelinger og nu også med amternes nedlæggelse og medfølgende opsplitning af Børnerådgivningscentrene, i en periode, har været trængt til fordel for en mere medicinsk diagnosticeringskultur med begrænset fokus på ætiologien.

Universitetets samarbejde med PPR

I april 2004 indledtes et samarbejde mellem børneklubben på Ålborg Universitet og et PPR-kontor i Ålborg. Det aftaltes, at målgruppen skulle være børn med afgrænsede problemstillinger under hensyn til det forhold, at behandlingsforløbene kun strakte sig over 1 år. Problemstillingerne kunne være:

¹ Ovennævnte historiske rids tager udgangspunkt i oplysninger fra forskellige forfatters bidrag til jubilæumsskriftet: »Børn og Terapi« om universitetets børnepsykologiske klinik i anledning af klinikken 40 års jubilæum i 1990 (Jørgensen & Almstrup, 1990).

angst- og fobiske tilstande, kriser efter forældres skilsmisse, psykosomatiske problemstillinger etc. Aldersgruppen blev indkredset til børn i alderen: 6-15 år. Det aftaltes endvidere, at PPR selv skulle forestå den kognitive del af en evt. undersøgelse samt Rorschach testning, da dette kræver en særlig klinisk efteruddannelse, som de studerende, i sagens natur, endnu ikke kunne forventes at være i besiddelse af. Børneklinikken forestod selv anamneseoptagelse, legeobservation samt den øvrige projektive testning. Børneklinikken varetog endvidere koordineringsfunktionen m.h.t. forældre og andre samarbejdspartnere, herunder bl.a. skole, PPR og SFO. Sideløbende hermed var børneklinikken også ansvarlig for den løbende opfølgning og afslutningsvise tilbagemelding om de enkelte sagsforløb til skoler og PPR.

Undervisning og supervision

Der blev optaget fire studerende i Børneklinikken. Supervisionen blev henlagt til undertegnedes klinik i Holstebro, hvor de studerende også kunne blive inspireret af de fysiske rammer for en klinisk psykologs arbejde med adgang til såvel legeobservations- og -terapi rum for børn og unge, samtale-terapi rum for voksne samt gruppesupervisionslokale m.v.

I november 2004 blev der afholdt et undervisningsprogram i de dele af den kliniske psykologi, der omhandler klinisk undersøgelses- og behandlingsmetode, herunder optagelse af anamnese, indføring i forskellige samarbejdsmodeller og rådgivning af forældre samt legeobservation og psykoterapi med børn. De studerende blev undervist

og superviseret i den teoretiske og historiske baggrund for børneterapi og intervention i.f.t. børn med udgangspunkt i Sigmund Freud, Melanie Klein, Anna Freud, Donald W. Winnicott, John Bowlby, Daniel Stern, Peter Fonagy etc. De studerende blev endvidere bekendt med de vigtigste indikationer for iværksættelse af individuel terapi, herunder forudsætninger hos barnet og dets miljø, hvad angår tilstrækkelig omsorg, nødvendig stabilitet etc.

Rammerne for gennemførelse af legeobservation og terapi og betydningen heraf samt relationens betydning, den terapeutiske alliance, overføring og modoverføring var hovedtemaer i undervisningen. Hertil kom viden om den terapeutiske intervention og betingelser for forandring: empati, containment, identifikation, benævnelse og tolkning, udvikling af evne til refleksion m.v.

Den løbende supervision af de fire studerende gennem hele forløbet omfattede ½ dags (4-5 timer) gruppesupervision hver 14. dag. Gruppesupervisionen blev suppleret med individuel telefonsupervision 1 time hver 14. dag eller efter behov.

Undervisningen og supervisionen havde som det væsentligste teoretiske og praktiske fundament den psykoanalytiske teori og metode.

Børneklinikkens arbejde

Børnene

Den henviste børnegruppe kom til at bestå af otte børn i alderen 6 til 15 år. Kønsfordelingen var to drenge og seks piger. Henvisningsårsagerne på de otte børn spændte fra følelsesmæssige, sproglige og sociale vanskeligheder, ad-

færds- og indlæringsproblemer over i mere generelle trivselsproblemer, kontaktangst samt fobi.

I december 2004 ankom sandkasse og Erica materiale og legerummet blev indrettet i et egnet lokale på Aalborg Universitet.

Undersøgelles- og udredningsfasen

Det egentlige undersøgelses- og udredningsarbejde foregik i januar 2005. De studerende anvendte til dette formål dels den undervisning, de havde modtaget i efteråret i undersøgelses- og behandlingsmetode og intervention. Hertil kom den undervisning, rådgivning og supervision, de løbende fik i optagelse af anamnese, gennemførelse af de konkrete tests og gennemførelse af legeobservationsforløb over tre gange.

Behandlingsfasen

I februar 2005 påbegyndtes de individuelle legeterapiforløb med børnene, som fandt sted på faste tidspunkter to gange ugentligt med sessioner af 45 minutters varighed. Samtaler med forældrene afholdtes en gang månedligt samt efter behov. Børns afhængighed af deres forældre juridisk, fysisk og psykisk skaber en særlig situation, der gør det nødvendigt med et tæt samarbejde med forældrene og deres nære omgivelser, skole, børnehave etc.

Med udgangspunkt i et intensivt supervisionsforløb, rodfæstet i en psykodynamisk/psykoanalytisk og udviklingspsykologisk teori- og praksistilgang samt indsigt i en systemisk tankegang blev de studerende løbende klædt på til at varetage de individuelle terapiforløb med børnene og de rådgivende samtaler med forældrene. Med udgangspunkt i »child guidance clinic« traditionen blev

legeterapien med barnet og samtalerne med forældrene fordelt på to studerende/terapeuter. Forældresamtalepartnern/terapeuten stod som hovedansvarlig for kontakten til barnets skole og eventuelle andre samarbejdspartnere. Hver studerende varetog således to individuelle børneterapier samt samtaler med forældrene til to af de andre studerendes børn. Ligesom de også deltog i samtalerne med forældrene til de børn, de selv havde i terapi, uden at være hovedansvarlig herfor.

Evaluering af børneklubben

Af evalueringen af forløbene fremgik det, at flere af børnene igennem deres legeterapiforløb i børneklubben gennemgik en udvikling, der involverede højnelse af deres selvværdsfølelse, mindskelse eller helt ophør af angstsymptomer samt tendens til eksternaliseret, udadreagerende adfærd. Hertil kom forbedring af forhold til kammerater og generel vækst i personlig og social kompetence. Forudsætninger, der også er vigtige i motivationen for at indgå i læringsprocesser af mere skole- og undervisningsmæssig karakter.

Status ved årsskiftet 2005/2006

I april 2005 blev det på Ålborg Universitet besluttet at klubben midlertidig skulle lukkes, da der, p.g.a. ændring i den faglige og studiemæssige prioritering, ikke viste sig at være økonomiske ressourcer til rådighed til at fortsætte arbejdet. Muligheden for at få tilført eksterne midler blev undersøgt, uden at dette gav noget resultat.

Der blev dog både af Ålborg Universitet og de forskellige samar-

bejdsinstanser udtrykt stor tilfredshed med Børnekliniikkens indsats. En klasselærer fra en af de skoler, der blev samarbejdet med i det forløbne år, udtaler i forbindelse med evalueringen:

»Der har igennem hele forløbet været arbejdet meget tæt omkring barnet. Alle implicerede parter har været løbende orienteret om barnets situation, og der har altid været stillet nye mål og givet ny forståelse for barnets situation. Dette er altid sket på en faglig baggrund ud fra arbejdet med såvel barnet som forældre og er fremlagt på en meget indlevende menneskelig stille facon, så alle har kunnet komme videre. Forløbet er kommet i stand uden ventetid, og har været meget intensivt, måske derfor de gode resultater. Forslag til videre forløb er sat i stand, men vi er kede af, at det ikke fortsætter på AAU i de trygge rammer, det er blevet for vores elev. Vi håber, at et så flot tilbud kan gives igen«.

Ålborg Universitets børnekliniik var et værdifuldt initiativ i en tid, hvor børnepsykoterapi må betragtes som et trængt område. Således har tendensen indenfor det børnekliniske område i en årrække været, at udredning og dokumentation m.h.p. diagnosticering har haft højstatus, mens det behandlingsmæssige, især den individuelle længerevarende psykoterapeutiske intervention, har været nedtonet.

På de børnepsykiatriske afdelinger har denne tendens været tydelig, idet der oftest kun tilbydes observation i afdelingerne med en kortvarig ekstern opfølgning primært i form af en pædagogisk og medicinsk intervention. På

landets PPR- kontorer har bredden af opgaver hidtil medført, at der ikke var ressourcer til mere specialiserede ydelser i form af længerevarende legeterapi/psykoterapi med børn – også her betragtes specialrådgivningen og konsulentvirksomheden som kerneydelsen.

Der er ingen tvivl om, at kommunerne må opgive deres mantra med 10 gange én session til et forløb og erkende, at de har en langt tungere opgave, som de allerede i dag må overveje, hvordan de kan løse i fremtiden.

Fremtidsperspektiver

Strukturreformen rummer stor fare for, at målsætningen om en kvalificeret tidlig indsats ikke efterleves med deraf følgende voldsomme personlige og økonomiske konsekvenser. Det er derfor nødvendigt at understrege vigtigheden af, at universiteterne og kommuner og regioner benytter strukturreformen og globaliseringsrådets ambitioner om at tilføre universiteterne ekstra midler til at opruste ikke blot områder med umiddelbare erhvervspolitiske gevinster, men også forskning og metodeudvikling eksempelvis på det børnekliniske område.

Evalueringen af det kliniske behandlingsarbejde i børnekliniikken på Ålborg Universitet, som er omtalt i denne artikel, vidner klart om behovet for at værne om den specialiserede børnekliniske indsats. De otte behandlingsforløb var samtidig et eksempel på, at opgaven rent faktisk kan løses med en fornuftig ressourceindsats.

Med den forestående udvikling i det offentlige forvaltningssystem er det vigtigt at sikre de nødvendige ressourcer til det børnekliniske speciale. Det er mit håb, at strukturreformen kan åbne

mulighed for, at nogle af de ressourcer, der ikke længere tilfalder det amtslige system, tildeles og anvendes på universiteterne, så den teoretiske uddannelse kan suppleres med praksiserfaringer og på sigt også få koblet forskningen på. Hermed kan børn med behov for et psykoterapeutisk/legeterapeutisk forløb blive tilgodeset, ligesom efterspørgslen efter evidensbaseret forskning og dokumentation vil kunne imødekommes. Derved bliver det også muligt at få etableret og selvstændiggjort en forsknings-tradition i Danmark, der kan koncentrere sig om den forebyggende indsats og intervention på børneområdet.

Kliniske praksiserfaringer

Tro mod »child guidance clinic« traditionen og den kliniske børnepsykologis praksis og forskning må udviklingen hen imod flere og flere diagnoser og udvidelse af den medicinske behandlingsindsats bremses, idet denne interventionsform samtidig er med til at nedtone den egentlige ætiologi bag udviklingen af psykiske og personlighedsmæssige forstyrrelser hos børn. Det er nogle gange skræmmende at erfare, hvor lidt anamnesen, barnets og forældrenes egen livshistorie fylder og har været behandlet i relation til barnets problematik. Ofte beskrives lettelse hos forældre, når de har fået en diagnose på deres barn. I en del tilfælde mener jeg, at vi i stedet kommer til at svingte børn og forældre, idet vi kan komme til at stigmatisere en del børn og forældres udvikling og hermed fratage dem chancen for at få behandlet de egentlige årsager til barnets aktuelle problemstillinger. Et psykoterapeutisk forløb til den ene eller begge forældre

vil ofte i sig selv løsne op for og ændre på barnets symptomer og muligheder for udvikling – ofte suppleret med et individuelt terapiforløb til barnet. Det er således min kliniske erfaring, erhvervet gennem 30 år, med psykoterapi med børn og forældre, at eksempelvis børn med Asperger og ADHD- diagnose allerede ved anamneseoptagelsen og igennem det terapeutiske forløb, afslører ubehandlede traumatiske oplevelser, tilknytningsfortegnelser samt angst- og depressive symptomer. Igennem længerevarende terapeutiske forløb finder jeg ofte en sammenhæng mellem forældrenes tendens til at undertrykke og fortrænge følelsesmæssige traumer og oplevelser, da disse aldrig er blevet spejlet, fortolket, mødt og rummet igennem deres egen opvækst og de derfor heller ikke har udviklet emotionelt og sprogligt udtryk herfor (mangler i mentaliseringsprocessen). Som kompensation ses tendens til i højere grad at opfatte og reagere på indtryk tankemæssigt og intellektuelt og søge copingstrategier igennem kontrol, systemer, faste vaner og ritualer. Denne indskrænkning og hæmning af evnen til at opfatte og forstå verden og manglende fortrolighed med at turde bero på egne følelsesmæssige indtryk og reaktioner samt at navigere følelsesmæssigt gives, ubehandlet, videre fra generation til generation. På denne måde fastlåses næste generation i en begrænset og rigid emotionel og personlighedsmæssig udvikling med store konsekvenser for og mangler i den sociale kompetence og fleksibilitet. Denne fastlåsning cementeres yderligere, når interventionen i det professionelle system begrænses til at vægte en medicinsk og pædagogisk indsats.

»Et barn, der har været udsat for overgreb eller traumer, og som undgår eller er fanget i den mentale verden, udvikler aldrig en tilstrækkelig regulativ kontrol over den repræsentationelle verden af indre arbejdsmodeller. Der optræder ofte uhensigtsmæssige modeller af relationsmønstre, og barnets eller den voksnes indre verden domineres efterhånden af negativt ladet affekt. Individet bliver fanget i en ond cirkel af paranoid angst og overdrevne defensive manøvrer; det hænger uløseligt fast i en indre verden domineret af farlige og onde sjælløse objekter. Individet har opgivet netop den proces, der vil kunne hjælpe ham eller hende ud af problemerne, nemlig evnen til at reflektere over, hvorfor folk gør ting, og hvad der foregår inden i dem. Giver man det tilstrækkelig lang tid, kan hyppige og forskelligartede tolkninger af patientens opfattelse af sig selv, analytikeren og den analytiske relation sætte patienten i stand til at skabe en mental repræsentation af sig selv og af analytikeren som tænkende og følende væsener, både sammen og hver for sig. Dette kan herefter udgøre kernen i patientens fornemmelse af at være et selv udstyret med evnen til at repræsentere ideer og betydninger og til at skabe forudsætning for det bånd, der i sidste ende kan skabe nye muligheder for separation og intimitet« (Fonagy m.fl. s. 446-447)

Med udgangspunkt i den intersubjektive relation, de psykoanalytiske regler for verbal kommunikation og de frie associationer igennem leg løsnes børn og voksne således fra de normative begrænsninger, der gælder for den mere

dagligdags kommunikation og som retter sig mod en mere effektiv udveksling af information. I stedet tjener sproget og legen i den terapeutiske situation den primære funktion at facilitere eksternaliseringen af indre affektivt indhold med de særlige træk og regler, der gælder for den analytiske situation, at det ikke er for alvor, men er risikofrit og udviklende at udtrykke sig frit:

»Den »svævende opmærksomhed«, terapeuten udviser, er en særlig tilstand af afstemning, der har til formål at identificere patientens indre affekttilstande med henblik på at spejle dem tilbage til patienten i form af markerede tolkninger og reaktioner. I overføringen sker der i udviklingsmæssig forstand en genskabelse af den oprindelige tilknytningskontekst. De dysfunktionelle former for affektive reaktioner, patienten har oplevet i samspillet med sine forældre opleves igen, men denne gang i frakoblede og trygge omgivelser, den analytiske situation tilbyder. Samtidig forsyner analytikeren patienten med korrektive emotionelle og repræsentationelle erfaringer gennem emotionsregulerende markerede eksternalliseringer af patientens affekter i form af spejlende tolkninger eller udtryk« (ibid., s. 296).

Nyere teoridannelser

De senere år er der sat fokus på tilknytningsteori som brobygning mellem udviklingspsykologien og den kliniske psykologi samt søgt skabt større formidling mellem psykodynamiske og biologiske teorier til forståelse af forhold, der vedrører den menneskelige

udviklingsproces samt udviklingen af psykiske lidelser. Indtil for ganske nylig har interessen og forskningen indenfor psykiatrien og psykologien enten været rettet mod genetiske eller psykologiske forhold. Psykiateren og nobelpristageren Eric Kandel (2005) finder, at alle forstyrrelser, som er socialt betingede, i sidste ende også har rod i en biologisk forstyrrelse. Han skriver herom:

»Alle psykologiske forstyrrelser afspejler specifikke ændringer i nervecellerne og deres synaptiske forbindelser«... og endvidere: »at mikrobiologiske studier viser, at kritiske stadier i udvikling og indlæring har påvist, at genetiske og udviklingsmæssige processer begge bestemmer nervecellernes forbindelser. Det er ikke kun arvemassen, der bestemmer variationerne i mentale lidelser. Både genetiske kombinationer og sociale faktorer spiller en rolle i forhold til adfærd og i at modificere genudtryk. Læring, også læring, der medfører uhensigtsmæssig adfærd, medfører ændringer i genernes udtryk, i nervecellernes funktion og i de synaptiske forbindelser« (Hart, 2006, s. 224).

I den hensigt at opnå større forståelse for og indsigt i udviklingen af de forskellige psykiske forstyrrelser hos børn er det vigtigt at bygge videre på »child guidance clinic« traditionen og støtte op om den teoretiske udvikling, der i øjeblikket foregår i forsøget på at skabe større dialog og afstemning mellem den kognitive neurovidenskab og de psykodynamiske og tilknytningsteoretiske og affektive teoridannelser – hvor ikke blot individets kognition, men også individets følelsesliv og relationer er i fokus.

I erkendelse af den menneskelige hjernes betydelige plasticitet må en effektiv psykoterapi vægte både kognition og affekt samt en interpersonel kontekst, der rummer mulighed for udvikling af tilknytningsrelationer over tid. Herved sikres muligheden for gentagelse af ensartede og overensstemmende stimuli, som udgør de fundamentale betingelser for dannelse af neurale netværk og aktivering af bestemte gener (Kandel i Fonagy m.fl. 2007). Som Fonagy m.fl. (2007) har valgt at udtrykke det, er det måske i en dialog med den kognitive videnskab, at psykoanalysen skal realisere sit intellektuelle potentiale (s.140). Med dette for øje må der, i højere grad end det hidtil har været tilfældet på det børneklinske område, bygges bro mellem forskning og praksis. Der må således i fremtiden tages yderligere initiativer til et samarbejde mellem regioner og universiteter med henblik på etablering af børneklিনikker i tilknytning til universiteterne. Disse børneklинikker bør være ledet af kliniske psykologer med specialistuddannelse i børnepsykoterapi og legeterapi. Ligesom det var tilfældet med børneklинikken på Ålborg Universitet i samarbejde med PPR, må formålet være at give specialestuderende mulighed for praksiserfaringer på børneområdet samt skabe mulighed for forskning og evidensbaseret dokumentation ved tilknytning af Ph.d. studerende.

»Engang vil vi måske kunne måle udfaldet af psykosociale interventioner ved at spore ændringer i ekspressionen af bestemte gener i områder, der er relevante for udviklingen af psykopatologi (hjernen, endokrine organer etc.) En mere realistisk mulighed er, at anvendeligheden af bestemte be-

handlingsformer vil kunne afgøres ud fra den genetiske variabilitet». ... »Det vil være en opgave for de næste årtiers udviklingspsykopatologi at nå til en fuld forståelse af samspillet mellem individuelle mentaliserede repræsentationer af livserfaringer og ekspression af genetiske dispositioner« (ibid. 2007, s. 140-141).

Nyere forskning

Ser vi på den forskning, der har fundet sted indenfor de sidste årtier, peger denne på, at intensiteten, varigheden samt relationen mellem barn og terapeut er nogle af de vigtigste behandlingsvariable for et positivt behandlingsresultat. Endvidere peger en del forskning på, at børn og unge med emotionelle forstyrrelser og de hidtil erkendte svært behandlelige psykiske forstyrrelser (indenfor det traditionelt børne- og ungdomspsykiatriske område) kan helbredes (er diagnosefri efter behandlingens afslutning), hvis behandlingens intensitet og varighed har været afpasset graden af forstyrrelse. Eksempelvis peger undersøgelser på, at børn med »emotionelle forstyrrelser« blev diagnosefri efter behandlingen målt i forhold til en gruppe med »disruptive disorder«. Her viste varigheden af terapien at have betydning, idet forskellen mellem behandlingsresultaterne i de to grupper forsvandt, når terapien for sidstnævnte gruppe forløb over længere tid (Fonagy og Target i Boalt Boëthius, S. & Berggren, G. 2000, s. 241-242). I et senere studie finder Fonagy og Target, at grupperne »depressed«, »overanxious« og »disruptive disorder« fik begrænset forbedring med ikke-intensiv terapi, men markant større forbedring med intensiv behandling (ibid.).

Epidemologiske studier (studier, der vedrører forekomsten af bestemte sygdomstilstande indenfor et afgrænset område) i bl.a. de nordiske lande peger på, at skønsmæssigt 20% af alle børn og unge lider af emotionelle forstyrrelser og opdragelses-/adfærdsproblemer. Ser vi på den procentvise fordeling af tilkendte diagnoser til børn og unge indenfor en normalpopulation, peger tallene på, at 12% lider under angsttilstande, 10% har opdragelses-/adfærdsforstyrrelser, ca. 5% har opmærksomhedsforstyrrelser og hyperaktivitet/ADHD, ca. 6% vurderes at have depression, specifikke udviklingsforstyrrelser eller at have været udsat for seksuelle eller fysiske overgreb og vold. Psykotiske og psykoselignende forstyrrelser såsom autisme opregnes til at ligge på under 1%.

(Target & Fonagy, ibid., s. 13) Det bør bemærkes, at børn og unge kan have flere af diagnoserne samtidigt.

Ser vi på den forskning, der vedrører psykoterapi med børn og unge, viser det sig, at den primært har været koncentreret omkring korttidsforløb i form af kognitive- og forskellige former for adfærdsbetonede behandlingsformer. Forskningen omkring længerevarende psykodynamiske og psykoanalytiske psykoterapiforløb og behandlingen af mere alvorlige psykiske forstyrrelser hos børn og unge har været væsentligt mere begrænset. Barnett et al. påpeger begrænsninger i adfærds- og kognitiv terapi, især når det gælder behandling af mere komplicerede personlighedsforstyrrelser og ved adfærdsforstyrrelser, der stammer fra sværere og dybere traumatiske begivenheder (ibid. s. 190)

Indenfor det sidste årti ses i Norden og i England og også i andre lande en øget interesse for såvel metodeudvikling

som for systematiske studier indenfor psykoterapi med børn og unge. Den nyere teoriudvikling, som jeg tidligere har nævnt, indenfor udviklings- og tilknytningsteorien, den øgede viden indenfor de neuropsykologiske og -affektive discipliner, spædbarnsforskningen samt den dybere forståelse af betydningen af relationen mellem barn og terapeut har bidraget til denne skærpede interesse for de længerevarende og mere intensive psykoterapiforløb.

Eksempelvis finder Fonagy og Target, på baggrund af et studie af materiale på 763 børneanalyser og børneterapier ved Anna Freud Centeret i London, at psykoterapi resulterede i tydeligere forbedringer i hovedgrupperne: »disruptive disorder« og »emotionel disorders« (ibid., s. 55).

I en anden undersøgelse af 352 børn og unge med »anxiety and depressive disorders« peger resultaterne på, at de børn med erkendte svært behandlelige forstyrrelser forbedredes af psykoanalytisk psykoterapi (ibid.). Fonagy og Target fandt endvidere, i forbindelse med deres studier af børneterapimaterialet ved Anna Freud Centret, at børn med »emotionel disorders«, som var i behandling i mindst ½ år, udviste større forbedringer end andre børn (ibid., s. 240).

I en sammenfattende artikel konkluderer samme forfattere, at alder, typen af psykisk forstyrrelse og intensiteten af terapiforløbet var de mest markante faktorer for forudsigelsen af, om barnet eller den unge gennemførte sin behandling (ibid., s. 83).

Fonagy og Target undersøgte forholdet mellem graden af psykisk forstyrrelse, behandlingens intensitet og varighed og udfaldet af behandlingen. De

fandt, at børn med sværere forstyrrelser forbedredes af intensiv terapi, mens der ikke var forbedring ved mindre intensiv behandling. En anden undersøgelse viser, at jo længere barnet har haft sine symptomer, desto længere behandlingstid kræves for at opnå bedring (ibid. s. 243 og 249).

Med child guidance klinikkernes nedlæggelse og overdragelse til kommunalt regi er det vigtigt at tage hånd om og bevare traditionen for længerevarende og intensivt behandlingsforløb til børn og unge og deres familier. Der tænkes her især på børn og unge med emotionelle forstyrrelser, som child guidance klinikkernes tilbud især var rettet imod. Det er imidlertid også nødvendigt at indregne de børn og unge, der placerer sig i grænsefeltet, indenfor det børne- og ungdomspsykiatriske område, idet behandlingen her som nævnt primært er af korterevarende, pædagogisk vejledende og medicinsk karakter og der ofte er længere ventetid. Disse forhold, sammenholdt med den kommunale tradition og kultur, der af naturlige ressourcemæssige årsager har betydet en prioritering af kognitive og adfærdsbetonede korttidsforløb, understreger nødvendigheden af at bygge videre på child guidance clinic traditionen. Med udgangspunkt i denne tradition er det vigtigt i fremtiden fortsat at afsætte ressourcer til at sikre den fortsatte udvikling og forskning (især af de psykodynamiske og psykoanalytiske behandlingsmetoder, da de er særligt ressourcekrævende at undersøge). Denne forskning skal bidrage til at tilpasse de kortere- og længerevarende psykoterapeutiske tilbud til de forskellige typer og grader af psykiske forstyrrelser hos børn og unge.

De foreslåede universitetsklinikker, hvor specialestuderende forestår behandlingen under intensiv og kyndig vejledning og supervision af kliniske børnespecialister kunne, som i projektet på Ålborg Universitet, varetage den mere afgrænsede behandling i op til 1 års varighed. Den relevante målgruppe kunne, som i Ålborg, være: børn med emotionelle og adfærdsmæssige problemstillinger samt kontakt- og angstproblemer i den lettere del af spektret. Det må endvidere anbefales, at der til de foreslåede universitetsklinikker også tilknyttes Ph.d. studerende, som i et koordineret samarbejde med de nedenfor nævnte børnespecialister i privat praksis, kan bidrage til udvikling af modeller og behandlingsvariable til evidensbaserede undersøgelser af procesforløb inden for de længerevarende psykodynamiske og psykoanalytiske behandlingsformer.

Den gruppe af børn og unge, der efter min vurdering, er i størst og alvorligst risiko for ikke at få den behandling, de har behov for, efter nedlæggelsen og overdragelsen af child guidance klinikkerne, er de børn og unge, der lider af de sværeste og mest alvorlige emotionelle, adfærdsmæssige og specifikke forstyrrelser, hvor vanskelighederne overvejende vurderes at have sammenhæng med barnets tidlige tilknytningsmuligheder, traumatiske begivenheder under

deres opvækst og emotionelle og personlighedsmæssige problemstillinger hos forældrene. Her slår korttidsterapi ikke til, hvorfor de er i en oplagt farezone i forhold til at udvikle mere kroniske og personlighedsmæssige forstyrrelser. Denne gruppe af børn og unge er i dag, i heldigste fald, i behandling hos de erfarne kliniske børnespecialister i privat praksis. Her findes et adækvat behandlingstilbud, men der må både afsættes ressourcer til behandling og til evidensbaseret forskning. Dette kunne være en opgave for de nye regioner og universiteterne i forening.

Litteratur

- Böethus, S. B. & Berggren, G. (2000). *Forskning om barn-och Ungdomsterapi*. Stockholm: Ericastiftelsen.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2007). *Affektregulering mentalisering og selvets udvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Hart, S. (2006). *Betydningen af samhörighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. & Almstrup, O. (1990). *Børn og Terapi. Universitets Børnpsykologiske klinik 40 år*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Russ, S.W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy. Toward Empirically Supported Practice*. New Jersey: Mahwah.
- Russ, S.W. (2005). Building an Emperical Foundation for the Use of Pretend Play in Therapy.
- Schaefer, C. McCornick, J. & Ohnogi, A. (Eds.), *International Handbook of play Therapy* (pp.227-240). New York: Jason Aronson.

Rektorers forståelse av mobbing i skolen



Tidsskriftets redaktion har bedt cand.jur. Helle Rabøl Hansen, ph.d-stipendiat på DPU, tilknyttet forskerteamet eXbus, om at kommentere den følgende norske artikel ud fra en dansk vinkel.

*Helle Rabøl Hansen er medlem af
»Pædagogisk Psykologisk Tidsskrifts« reviewpanel*

I den senere tid har der været en stigende interesse for emnet mobning i det skolepolitiske system i Danmark. Hos vores nordiske naboer har der allerede i omtrent to årtier været en juridisk, pædagogisk og politisk fokus på feltet, så både Sverige og Norge har førertrøjen på mht. positive såvel som negative erfaringer i, hvordan man intervenserer i komplekse mobbepraksiser. Det er derfor relevant for Danmark at kigge vores naboer over ryggen og blive inspireret.

Artiklen er at betragte som første spæde trin i en indføring i nordisk basisstof om mobning. Udgangspunktet er den mobbeforståelse, der er formuleret af forskeren, den svensk-norske Dan Olweus, som er pionér på feltet. Han har præget både den teoretiske afgrænsning såvel som den praktiske tænken inden for de nordiske antimobbemiljøer. Olweus' indsats er uomgængelig, og det er bl.a. hans fortjeneste, at vi i dag sondrer mellem konflikt og mobning, og at vi har 'opdaget' tilskueren som en 'passiv mobber'.

Forfatterne til artiklen gennemgår kerneparagraffer af norsk lovgivning om det psykosociale miljø i skolen, der findes i den såkaldte 'Opplæringslov'. Loven omhandler mobning, vold, racisme og diskriminering. I Norge (og i Sverige) har man valgt en anden og

efter min mening mere dynamisk lovindgang til skoleindsats mod mobning. Man bruger mobbeordet direkte i lovens tekst og signalerer hermed prioriteringen krystalklart, modsat i Danmark, hvor mobning skal indfortolkes i Undervisningsmiljøloven via bemærkninger til loven, og det er kun jurister, der kan navigere her. Ifølge den norske Opplæringslov er et godt psykosocialt miljø en individuel rettighed, som skoleledelsen skal informere om. Igen en dimension vi mangler i dansk skolelovgivning.

I det forholdsvis lille empiriske materiale som artiklen bygger på fremgår det dog, at der blandt norske skoleledere er et højst uensartet kendskab og brug af loven. Artiklen fremfører endvidere kritik af skoleledernes manglende kendskab til mobbebegrebets mange dimensioner, på trods af indførte tiltagsprogrammer mod mobning på deres skoler.

Et andet interessant nedslag i artiklen er, hvordan skolerne samarbejder med den norske PPR-tjeneste (PP-tjenesten). Et flertal af informanterne samarbejder primært med PPR om specialpædagogisk indsats og psykiatri og i mindre grad om et samarbejde omkring det psykosociale miljø i klasseværelserne. Det er mit indtryk, at det forholder sig på samme måde i mange af de dan-

ske PPR-enheder. Det skyldes efter min vurdering ikke mindst den måde PPR-opgaven er formuleret på af lovgivere – samt det stigende pres der har været de senere år mht. udredningssager. Der er lagt en tyngde på det specialpædagogiske og de almenpædagogiske opgaver fremstår mere 'fluffy' og abstrakt.

Som sagt er artiklen et første trin i et studie om forståelse af mobning. Jeg savner nu også de næste trin. Dan Olweus' mobbedefinition er på mange måder en definitionsmoder til de eksisterende nedskrevne mobbeafgrænsninger på markedet. Der er ofte tale om genkendelsesvenlige og beskrivende definitioner, som forklarer mobning som negative handlinger udført af enkelte personer i et asymmetrisk magtforhold.

Inden for de sidste 5 år er netop denne måde at forklare mobning på blevet suppleret og udfordret af mobbeforskere og praktikere i bl.a. Australien, Sverige og Danmark, som mener, at definitionen favner al negativ interaktion mellem mennesker, og dermed slører mobningens særlige sociale struktur. Samtidig kritiseres definitionsskabelonen for at være smal, idet den ikke er specifik nok

på selve det sociale forhold i udstødel-
sesmønstre. Diskussionerne har med-
ført, at optikken er ved at dreje fra en
opfattelse af mobning som et problem,
der er primært boende i individet selv,
til en opfattelse af mobning som pri-
mært et socialpsykologisk fænomen, der
eksisterer i formelle, sociale kontekster.

Konsekvensen af denne optikdrejning
er samtidig en strategidrejning, der ta-
ger udgangspunkt i, at mobning ikke
alene kan løses ved at 'reparere' på
individet men, at der skal sættes ind
overfor de betingelser individet agerer
i. Intervention mod mobning er jævn-
før dette mobbesyn derfor primært en
intervention i klasseværelset og i sko-
lekulturen.

Erfaringer fra netop Norge og Sverige
viser, at mobning ikke er en statisk stør-
relse, men et fænomen der kan fremmes
og hæmmes af deltagerne i og uden om
udstødelmønstrene. Derfor er artik-
lens første lidt poppede linje ikke særlig
velvagt: 'Mobning har eksisteret til alle
tider'. Er det nu rigtigt, eller er det net-
op en af de overleveringer, som trænger
til at blive forstyrret?

Rektorers forståelse av mobbing i skolen



Hvordan står det til med rektorers forståelse av mobbing i skolen? Er denne bedret etter flere års målrettet arbeid på dette temaet fra sentrale hold? I mars 2004 førte Fylkesmannen i Oslo og Akershus tilsyn med regionens arbeid i forhold til Opplæringsloven § 9a-3, som omhandler elevens rett til et godt psykososialt arbeidsmiljø. Rapporten stadfestet da at det lå en stor oppave fremfor statlig tilsynsmyndighet dersom elevenes rettsikkerhet og formålet med paragrafen skulle ivaretas Dette var begynnelsen på vår nysgjerrighet i forhold til rektorers bevissthet rundt mobbing. Vi foretok derfor en undersøkelse der vi intervjuet seks rektorer fra grunnskoler i Oslo. Spørsmålene vi ønsket belyst gjennom undersøkelsen var; »Hvordan er rektorers forståelse av mobbing? I hvilken grad har rektorer kjennskap til elevens rettigheter til et godt psykososialt miljø i skolen? Og hvordan forvalter rektorer denne rettigheten i praksis?«

Av studenter ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo:
*Anita Amalie Maudal, Beate She Klingenberg, Hildegunn Dahl,
Hilde Hansen, Ann Karin Aarebrot-Heiestad og Inger Johanne Gundersen*

Et kort historisk tilbakeblikk

Mobbing har eksistert til alle tider. Vårt nye årtusen ble innledet av at både Kongen og Statsministeren satte fokus på mobbing. Det er et viktig tema å ta tak i, fordi det berører så mange og fordi mobbing kan gi konsekvenser på livstid, både for individet og for samfunnet. Dette gjelder særlig mobbeofferet, men også mobberer. Mobbeofferet kan få store psykiske problemer og man har sett at konsekvensene av mobbing i verste fall kan føre til selvmord. Mobberer viser ofte antisosial atferd hele skolegangen, og løper generelt en større risiko for å bli innblandet i annen problematferd som kriminalitet og alkoholmisbruk senere i livet. Det er altså viktig å ta tak i mobbing for å hjelpe alle parter (Olweus, 1992). I februar 1983 begikk tre gutter i fra Nord-Norge i 10 til 14 års alderen selvmord, antagelig på grunn av alvorlig mobbing. Kirke- og

Undervisningsdepartementet startet da en landsomfattende aksjon mot mobbing i norsk grunnskole høsten samme år. Man begynte å forske og interessere seg mer for mobbing (Olweus, 1992).

På bakgrunn av denne forskningen begynte man å jobbe mer aktivt med mobbing. 23 september 2002 ble det første »Manifest mot mobbing« undertegnet av Kommunenes Sentralforbund, Foreldreutvalget i grunnskolen, Utdanningsforbundet og daværende statsminister Kjell Magne Bondevik. Her forpliktet partene seg til å arbeide for en felles visjon om nulltoleranse i forhold til mobbing, som innebar at partene måtte utøve tydelig ledelse på alle nivåer i forhold til sine ansvarsområder. Man mente at mobbing forekom der ledelse og ansvar sviktet. »Manifest mot mobbing« gjaldt i en toårs periode fra 2002 til 2004 (Utdanningsdirektoratet, 2005a). Gode resultater fra arbeidet mot

mobbing som følge av det første manifestet mot mobbing, førte til at man ville videreføre dette arbeidet. 8 juni 2005 undertegnet de samme partene et nytt manifest. Det nye »Manifest mot mobbing« bygger på erfaringene fra forrige manifestperiode og viderefører disse. Det legger særlig vekt på tydelig ledelse, lokal handling, at foreldrene skal inkluderes og at tiltakene mot mobbing er koordinerte og langsiktige. Manifestpartene forplikter seg til å arbeide for at alle barn og unge skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø i barnehagen, på skolen, i skolefritidsordningen og andre organiserte fritidsaktiviteter. Manifestet gjelder for perioden fra 2005 til 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2005b og Barneombudet, 2005). 1. april 2003 ble kap. 9 i Opplæringsloven endret slik at den bedre skulle tydeliggjøre den voksnes plikt til å gripe inn mot mobbing. Opplæringslovens kap. 9 a omfatter elevens fysiske og psykososiale miljø på skolen. § 9 a-3, som omhandler elevens psykososiale miljø, deriblant mobbing, vil vi komme tilbake til senere (Utdanningsdirektoratet, 2004c). Opplæringslovens § 9a-3 gir skolene plikt til å arbeide målrettet med elevens psykososiale miljø. Den gir elevene rettigheter som skolene forplikter seg til å arbeide etter. Loven er der fortsatt, men er det bare en »sovende lov«? Vi ønsket å finne ut av om det fortsatt jobbes med mobbing i skolene og hvordan skolene forvalter opplæringslovens § 9a-3.

Mobbebegrepet

Ordet »mobbing« har blitt et slags motebegrep og er etter hvert brukt i ulike betydninger. Mobbing kommer fra det engelske ordet »mob«, som betyr en

stor og anonym gruppe av personer som er aktive. Betegnelsen mobbing er også brukt om en person som trakasserer og plager en annen person (Olweus, 2003). Mobbebegrepet står sentralt i samfunnsdebatten, og vi kan daglig lese om mobbing i skoler eller på arbeidsplasser. Begrepet er på en måte blitt allmannseie og på grunn av det, er ordet blitt utydelig og utflytende. Det kan være tilfeldig hva ulike personer legger i begrepet og en kan se en tendens til at mobbing kan omfatte alle negative handlinger en person bliver utsatt for fra andre personer (Mossige og Waage, 2002). Fordi dette begrepet er blitt et moteord som brukes i mange forskjellige sammenhenger, er det viktig at det kommer tydelig frem hvilken betydning vi legger i begrepet mobbing.

Det er i litteraturen presentert ulike definisjoner av begrepet mobbing. De to mest sentrale personene innenfor mobbeforskningen, er Dan Olweus og Erling Roland. Selv om deres definisjoner likner hverandre, finnes det noen forskjeller.

»En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer« (Olweus, 2003:17).

»Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager. Vanligvis brukes betegnelsen mobbing når episodene gjentas over tid. Hendelser som rammer en enkelt elev en enkelt gang, kan imidlertid også ha karakter av mobbing« (Roland og Vaaland, 1996:7).

Disse to definisjonene har visse kriterier som må oppfylles for at man skal kunne snakke om mobbing. Olweus sin definisjon har med at mobbingen må skje over en viss tid og at den som blir mobbet utsettes for negative handlinger. Definisjonen sier ingen ting om handlingene som utføres er av psykisk eller fysisk art. Etter definisjonen derimot, altså videre i litteraturen, skriver Olweus at en negativ eller aggressiv handling skjer når noen med hensikt påfører en annen person skade eller ubehag, ved fysisk kontakt eller ved ord, utfrysning eller manipulasjon. I tillegg skriver han at for å kunne bruke ordet mobbing bør det også være en viss ubalanse i makt eller styrkeforholdet mellom den som mobber og offeret for mobbingen (Olweus, 2003). Selv om definisjonen til Olweus utelater å nevne at det finnes både fysisk og psykisk mobbing, og at det bør være en ubalanse i makt eller styrkeforholdet er dette noe han allikevel vektlegger i sin mobbeforståelse.

Roland skriver at betegnelsen mobbing vanligvis brukes når episodene gjentas over tid. I tillegg har Roland med et punkt der det står at hendelser som rammer en elev en enkelt gang, også kan ha karakter av mobbing (Roland og Vaaland, 1996). Dette er et punkt som gjør de to definisjonene ulike. Olweus mener at de fleste opplever å bli plaget eller ertet en gang i løpet av skoletiden, men hvis dette er enkeltepisoder kaller han det ikke mobbing. Rolands definisjon er lengre og har med både kriteriene om makt – og styrkeforhold og psykisk og fysisk vold. Der Roland bruker betegnelsen psykisk og fysisk vold, bruker Olweus betegnelsen negative handlinger. Mens Roland benytter

vold i selve definisjonen, kan en diskutere hvorvidt en bør sidestille eller skille fra hverandre betegnelse mobbing og vold. Utdanningsdirektoratet har kommet ut med en brosjyre om mobbing. I denne brosjyren er mobbing og vold forklart hver for seg. Samtidig skriver de at vold, rasistiske utsagn, diskriminering og utestengning kan være krenkelser som benyttes i mobbing gjentatte ganger, over tid og rettet mot et offer som ikke kan forsvare seg (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Et annet element som dukker opp i litteraturen er forskjellen mellom mobbing og konflikt. Det som er vesentlig å få frem er at ved mobbing er det ubalanse i makt – og styrkeforholdet mellom den som mobber og offeret. Ved en konflikt er styrkeforholdet mellom partene noenlunde likt. Dermed er det viktig å skille mellom begrepene mobbing og konflikt (Mossige og Waage, 2002).

På bakgrunn av disse ulike definisjonene og deres noe ulike betydning, har vi videre valgt å bruke opplæringslovens definisjon av mobbing. Vi mener at denne definisjonen dekker de kriteriene vi synes er viktige å ha med. I tillegg baserer vi mye av vår oppgave på opplæringsloven, og synes det da er naturlig å bruke denne definisjonen.

»En person blir mobbet når han eller hun, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer. Det er en negativ eller aggressiv handling når noen med vilje påfører en annen person skade eller smerte ved fysisk kontakt, ved ord eller på andre måter. For å kunne bruke betegnelsen mobbing skal det også være en viss ubalanse i makt – og styrkeforholdet: den som

blir utsatt for de negative handlingene, har vanskelig for å forsvare seg og er noe hjelpeløs overfor den eller de som plager ham eller henne» (Lovdata, 2006a).

Denne definisjonen blir brukt internasjonalt. Her er mobbing kjennetegnet ved tre kriterier: Det dreier seg om en aggressiv eller ondsinnet atferd, som gjentar seg og varer ved over en viss tid i en mellommenneskelig relasjon som er preget av en viss ubalanse i styrke eller maktforholdet. Dette kan også kalles for systematisk plaging. Mobbing inntreffer ofte uten noen åpenbar provokasjon fra offerets side (Lovdata, 2006a).

Barneombudet tok i 2002 initiativ til å lansere en nullvisjon i forhold til mobbing i norske skoler, med ønsket om at mobbingen skulle utryddes innen to år. En slik målsetning kan for mange virke som et luftslott. Mange mente nok at dette var urealistisk og kanskje heller ikke ønskelig å gjøre om norske skoler til steder som var frie for krangling, utestengning, konflikter og ubehageligheter. Dette var Barneombudet enig i, men det var mobbingen han ville til livs. Her er det også viktig med en begrepsavklaring og hva Barneombudet den gang definerte som mobbing. Han mente at mobbing var noe helt annet enn konflikter, tilfeldig plaging, vold og utestengelser. Barneombudet tolket mobbing i skolen som:

»En maktstrategi der enkelte elever benytter en medelev for å oppnå makt i klassen for å tilegne seg personlige fordeler på bekostning av så vel mobbeofferet som de andre elevene i klassen. Mobbing er et maktspill der læreren abdiserer som den re-

elle lederen av klassen og overlater ledelsen til de som mobber. Mobbing i skolen er bare mulig så fremt læreren ikke ønsker eller makter å stå frem som tydelig leder av klassen». (Mossige og Waage, 2002:1)

Dette viser at det er viktig at de som samarbeider om mobbeproblematikken har en felles forståelse for hva de legger i begrepet. Uten en slik felles forståelse, kan det lett oppstå uenigheter og misforståelser. Når Barneombudet på denne måten definerer hva han legger i ordet mobbing, som er en smalere definisjon, er det kanskje ikke så urealistisk å ha som mål å få bukt med mobbingen allikevel.

Lovverket som omhandler mobbing

Opplæringslovens kapittel 9a skal bidra til å sikre elevens rett til et godt arbeidsmiljø. Paragrafen tar for seg både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen og sier at alle elever har rett til et miljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Lovdata, 2006b).

Opplæringslovens § 9 a-3 omhandler mobbing, vold, rasisme og diskriminering, men vi har her valgt å ha fokus på mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2004c). Det psykososiale miljøet beskrives som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. I tillegg handler det om elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det gir med andre ord et innblikk i hvordan de voksne og elevene skal oppføre seg mot hverandre på skolen.

Retten til et godt psykososialt miljø er en individuell rettighet på linje med

opplæringslovens § 5-1. Dette innebærer at paragrafene skal likestilles når det gjelder elevenes rettigheter og skolens plikter. Retten til spesialundervisning er en velkjent rettighet, men den individuelle rettigheten til et godt psykososialt miljø er tilsynelatende ikke like kjent. Ledelsen på skolen plikter blant annet å informere både elever og foreldre om rettighetene deres i forbindelse med skolens tilaksplan i forhold til mobbing. (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Skolen plikter å arbeide systematisk for å oppnå en mobbefri skole. Det er ikke slik at man kan garantere for at mobbing ikke kan forekomme, men når det først skjer så plikter skolen å handle. Nulltoleranse betyr ikke nullforekomst, men at skolen forplikter seg til å jobbe målrettet mot mobbing og gripe inn hvis det forekommer (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Opplæringslovens § 9 a-3 første ledd omhandler hvordan skolen aktivt skal arbeide systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø med vekt på trygghet og sosial tilhørighet. Elevene kan ikke, på samme måte som voksne, velge sitt miljø. De har en plikt til å gå på skolen, og først og fremst på den skolen de sokner til. Dette gjør skolens ansvar i arbeidet rettet mot et mobbefritt miljø spesielt viktig. Skolen skal ha klare mål for det psykososiale miljøet på skolen, samt rutiner på hvordan evt. problemer skal avdekkes og håndteres (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Opplæringslovens § 9 a-3 andre ledd handler om at de ansatte på skolen plikter å handle dersom de får kunnskap om eller mistanke til bla. mobbing. Saken

skal undersøkes og skoleledelsen varsles om dette. De skal også gripe direkte inn dersom dette er nødvendig. Dette henger forøvrig også sammen med § 1-2 om personalets og skolens alminnelige omsorgsplikt. Elevene skal stole på at de voksne tar problemene deres på alvor (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

I paragrafens siste ledd står det om skolens plikt til å behandle henstillinger fra elever og foreldre (Lovdata, 2006a). Dersom en elev eller forelder ber om tiltak angående mobbing, skal skolen så fort som mulig behandle saken etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven. Enkeltvedtak defineres i forvaltningslovens § 2 som en avgjørelse fra offentlig myndighet og er bestemmende rettigheter til private personer (Lovdata, 2006d). Henstillingen kan gjelde alt fra konkrete saker med

spørsmål om enkeltvedtak til rutiner skolen har i forbindelse med arbeidet med § 9 a-3. Den skal rettes til skoleledelsen som snarest mulig skal undersøke saken videre og evt. sette inn tiltak eller fatte et enkeltvedtak. Skoleledelsen eller eierne har ansvar for at foreldrene og eleven er opplyst om saken før vedtaket fattes, etter § 17 i Forvaltningsloven. Ved taket kan klages inn etter §§ 28-36 i samme lov (Lovdata, 2006d). Dersom skolen ikke har tatt stilling til saken innen rimelig tid, kan det allikevel klages som om det var gjort et enkeltvedtak.

Dersom skolen vurderer det slik at de har behov for veiledning kan de bruke PP-tjenesten som rådgivende instans. PP-tjenesten er i følge Opplæringsloven § 5-6 pålagt å bistå skolene i dette arbeidet (Lovdata, 2006e).

Rektors forståelse av mobbing

Vi ønsket å belyse rektors forståelse av mobbing. Videre ønsket vi å se i hvilken grad de har kjennskap til elevers rettigheter til et godt psykososialt miljø i skolen og hvordan de forvalter denne rettigheten i praksis?«

Halvparten av våre informanter hadde en god forståelse av hva mobbing faktisk er. En av dem hadde svært god forståelse. Med svært god forståelse mener vi da at rektor nevnte de viktigste kriteriene for hva som er mobbing, altså den systematiske plagingen som foregår over tid og ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Denne ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er det kriteriet som rektorene utelater der vi allikevel sier de har en god forståelse av mobbing. Med det mener vi ikke at styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er av mindre betydning for om en handling kan karakteriseres som mobbing eller ikke. Vi mener derimot det er viktig å påpeke at dersom styrkeforholdet er relativt likt mellom to parter er det mer riktig å kalle det en pågående konflikt fremfor mobbing (Waage og Mossige, 2002). På tross av utelatelsen av ubalansen i styrkeforholdet velger vi å betegne deres forståelse som god, ettersom de uttrykker to andre sentrale kriterier i deres forståelse av mobbebegrepet.

De rektorene som etter vårt syn, hadde manglende forståelse av mobbing, fokuserte på ubehaget til den som opplever mobbingen. Dette er selvfølgelig en viktig dimensjon av mobbing, men sier lite om hva mobbing faktisk er. Med et opplevd ubehag som eneste kriterium for om en handling er mobbing eller ikke, vil mange handlinger i skolen så

vel som andre steder bli karakterisert som mobbing. Med andre ord er systematisk plaging, pågått over tid og en ubalanse i styrkeforholdet sentrale elementer for om en handling er mobbing eller ikke. (Lovdata 2006a). På grunnlag av dette vil vi derfor karakterisere rektorenes forståelse av mobbing som mangelfull, dersom de ikke uttrykker de sentrale elementene i sin forståelse av mobbebegrepet.

På spørsmål om hvordan skolen til de intervjuede fokuserte på mobbing og om de eventuelt deltok i et mobbeprogram, fikk vi som ellers i undersøkelsen varierte svar. To av våre seks spurte rektorer kunne fortelle at skolene deres deltok i Olweus sitt mobbeprogram og hadde gjennom dette fokus på mobbing kontinuerlig. De fire andre skolene refererte til forskjellige programmer som fokuserer på sosial kompetanse i ulik grad. Sosial kompetanse er et svært viktig område, men omhandler ikke spesifikt mobbing. En kan argumentere for at læring og trening av sosial kompetanse vil gi elevene ferdigheter som gjør at de ikke mobber og at skolene får mindre mobbing som en konsekvens av denne læringen. Samtidig er det viktig å påpeke at disse programmene ikke gir spesifikk opplæring i forhold til hva som er mobbing, behovet for klasseledelse eller tiltaksplan i forhold til mobbing.

Ut fra vår undersøkelse kom det tydelig frem at de rektorene som hadde et mobbeprogram på sin skole, var også dem som uttrykte best forståelse i forhold til mobbing. Dette både i forholdet til hvordan de forstod selve mobbebegrepet og samtidig hva som avgjør om det er mobbing i en klasse eller ikke.

Rektorenes forståelse av Opplæringslovens § 9a-3

Alle våre seks informanter besitter en sentral rolle i skoleledelsen. Derfor var det grunn til å anta at kunnskapen om og forståelsen av innholdet i opplæringsloven § 9a-3 er god. Våre resultater fra undersøkelsene viser derimot et meget varierende bilde av informantenes forståelse av innholdet i opplæringsloven § 9a-3 (jf. paragrafens tre ledd). To av rektorene viser meget god forståelse, tre av rektorene viser mangelfull forståelse og en av rektorene viser ingen forståelse av paragrafen. Denne graderingen henspiller til i hvor stor grad rektorene viser til paragrafens tre ledd eller ikke.

To av de tre informantene som viser manglende forståelse av innholdet i paragrafen benytter seg av mobbeprogrammet til Olweus. En av disse måtte slå opp i loven for å se nærmere på paragrafen før han uttalte seg. Således kunne vi muligens også konkludert med at informanten ikke hadde noen

forståelse av paragrafens innhold. Den ene av disse rektorene gir uttrykk for at de ville ha benyttet seg av programmet til Olweus uavhengig av loven som kom i 2003, men at den merkbare forskjellen går på kravet om dokumentasjon rundt arbeidet med mobbing. Den andre av disse to rektorene gir uttrykk for at planene blir gjort mer konkrete. Den tredje av rektorene har liten tro på mobbeprogrammer. I stedet utfører de en egen årlig trivselsundersøkelse blant elevene sine. Informanten gir uttrykk for at den merkbare forskjellen etter at lovparagrafen kom er at forpliktelsen til skolen er blitt større.

Den siste av våre informanter kunne ikke gjengi elementer fra noen av de tre leddene og kan derfor sies å ikke ha

noen forståelse for innholdet i denne lovparagrafen. Det benyttes ikke mobbeprogrammer på informantens skole. Informanten gir ikke uttrykk for vesentlige endringer fra loven kom og frem til i dag.

Rektors forståelse av forvaltningen av Opplæringsloven § 9a-3

I vår undersøkelse ville vi finne ut om rektorene/skolen informerte elever og foreldre om alle elevers rett til et godt fysisk og psykososialt miljø på skolen. Av de som var med i undersøkelsen, var det bare en som svarte ja på dette, mens en mente dette var kontaktlærers ansvar. Resten svarte at det ikke forelå noen slik informasjon. Med andre ord kan det virke som om lederne ikke er opptatt av å gi generell informasjon om dette, men venter til de får en direkte henvendelse. I følge loven skal skolene engasjere elevene

*»... i planlegging og gjennomføring av tiltak som forbedrer helse, miljø og trygghet, og at elever og foreldre skal være med i dette arbeidet«
(Utdanningsdirektoratet, 2004c).*

Videre har elevene rett til opplæring, slik at de kan delta aktivt i dette arbeidet. Dette vil kreve en skole som ikke bare har fokus på dette området i forhold til sine ansatte, men også en skole som tar initiativ og ansvar for å inkludere elever og foresatte i dette arbeidet helt fra starten av.

Forebygging mot mobbing og forbedring av miljøet krever et godt samarbeid, og en åpen dialog mellom skole, foresatte og elever. Samarbeid i forbindelse med forebygging av mobbing viser

elever og foreldre at skolen tar dette på alvor. Informasjon og fokus på mobbing vil også kunne hjelpe elever/foresatte å gjenkjenne hva som karakteriserer mobbing, og vite hva de skal gjøre videre hvis de er vitne til mobbing, eller opplever det selv.

Hvorfor har da rektorene så lite fokus på informasjon om rettighetene i utgangspunktet? En mulig forklaring er at de overlater dette til hver enkelt lærer. Hvis dette er tilfelle, vil det lett kunne bli tilfeldig hva foreldre og elever vet om sine rettigheter og hva de skal gjøre hvis de rammes av, eller er vitne til mobbing. Det er også mulig at fokuset på mobbing har kommet noe i bakgrunnen for andre programmer og prosjekter som skolen jobber med. I tillegg kan det være at de stoler på at måten skolen fokuserer på mobbing gjennom eventuelle mobbeprogram og ulike typer av andre tiltak er tilstrekkelig.

I forbindelse med intervjuet ble rektorene spurt om hva skolen gjør hvis en elev på deres skole blir utsatt for mobbing. Samtlige rektorer svarte at kartlegging av situasjonen var det første som ble igangsatt. Kontaktlærer og evt. ledelse blir trukket inn avhengig av situasjonen. De fleste rektorene indikerer at hver sak må behandles individuelt, og at foreldre må trekkes inn i saken. Kun en rektor refererer til reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven, som sier at skolen skal klargjøre situasjonen og sette inn aktuelle tiltak for å løse problemet. På en annen side nevner fem av seks rektorer at både kartlegging og eventuelle tiltak står i fokus i forbindelse med slike saker. Det kan med andre ord tolkes slik at rektorene er seg bevisst sitt ansvar i saker om enkeltvedtak og hva som må gjøres i forbindelse med

dette. Samtidig vet vi lite om hva som egentlig blir gjort i disse sakene, og om tiltakene i hver enkelt sak fungerer, og er til det beste for den enkelte elev.

På spørsmål om skolen har fattet enkeltvedtak angående mobbing, var antallet ingen vedtak hos tre av rektorene, mens to hadde et vedtak, og en to. Dette syntes vi var iøyenfallende, tatt i betraktning at undersøkelser indikerer at rundt 5-10% av elevene på barne- og ungdomsskolen ukentlig eller oftere blir plaget av medelever (Olweus, 2003). På en side kan det tenkes at skolene er flinke til å fokusere på mobbing og dermed har redusert forekomsten av mobbing på sin skole. Vi vet at enkelte av skolene i undersøkelsen jobber etter et mobbeprogram. På en annen side kan det også tenkes at skolene rett og slett er for dårlige til å kartlegge og oppdage mobbing som foregår på skolen. Her kommer vi igjen tilbake til viktigheten om informasjon til elever og foresatte i forbindelse med forebygging. Det er lettere å inngå samarbeid med foresatte og elever før det oppstår problemer (Roland og Vaaland, 1996). Det er også rimelig at skolen ikke kan avdekke alle tilfeller av mobbing på egen hånd. Mye kan foregå i det skjulte. Skolen er derfor avhengig av at foreldre og elever deltar aktivt i dette arbeidet som samarbeidspartnere. Det er lettere for elever og foresatte å si ifra, hvis de i utgangspunktet vet at de kan stole på at skolen tar dem på alvor.

Vi lurte videre på om skolene hadde fått noen klager i forbindelse med brudd på § 9a-3. Her ser vi at noen av rektorene har misforstått spørsmålet og ikke svart på om de har fått klage på enkeltvedtak, men på mobbing generelt. De resterende rektorene svarte at de ikke har fått noen klage på vedtakene.

Dette kan indikere at det ble innført løsninger som fungerte for elevene dette gjaldt. Samtidig vet vi ikke hvordan skolene evaluerer tiltakene de setter inn, i og med at vi ikke fikk se så detaljert på handlingsplanene. Vi vet heller ikke noe om hvordan foresatte og elevene opplevde tiltakene og om de visste sine rettigheter i forhold til å eventuelt klage på vedtaket.

Vi har avdekket at det ikke er sammenheng mellom bruk av mobbeprogrammer på skolen og rektorenes forståelse av innholdet i opplæringslovens § 9a-3. De rektorene som gjorde det bra på innholdsforståelse av paragrafen var ikke ledere på skoler tilknyttet et mobbeprogram. Et annet interessant funn er at de av våre informanter som viser en mangelfull forståelse av opplæringsloven § 9 a-3, er også de som uttaler at de ikke har fattet enkeltvedtak på bakgrunn av mobbing.

Skolens samarbeid med PP-tjenesten om mobbing

Vi ønsket videre å få kjennskap til hvordan PP-tjenesten blir brukt som samarbeidspartner i arbeidet med brudd på § 9a-3. Opplæringsloven gir PP-tjenesten en aktiv rolle i forhold til det pedagogiske arbeidet ved skolene og PP-tjenesten skal ha en særlig kompetanse innenfor det psykososiale miljøet. Vi er innforstått med at skolene kan ha ulike kompetanse på dette området og dermed ulike behov for råd og veiledning. Mange skoler kan imidlertid ha en opplevelse av å ha god forståelse og håndtering av mobbing.

Vi mener denne egenvurderingen kan være reell, men i andre tilfeller er den kanskje ikke det. Dette krever at alle

løsninger og mulige tiltak vurderes før en eventuell bestemmelse. Her kan skolene få ekstra hjelp til å oppnå dette. Fra PP-tjenestens side krever dette at hver enkelt rådgiver har god kompetanse på området, og dermed kan bidra til en konstruktiv løsning.

I vår undersøkelse var det imidlertid bare to av rektorene som brukte PP-tjenesten som samarbeidspartner i slike sammenhenger. De andre viser til at PP-tjenesten brukes mer i sammenhenger der psykiatri og behov for spesialpedagogisk tilrettelegging ligger til grunn. Videre uttrykker de at PP-tjenesten jobber på henvisning og dermed i forhold til enkeltsaker, og ikke i forhold til systematisk arbeid i skolen. Her kan man spørre hvorfor rektorene ikke bruker PP-tjenesten i slike saker, og hvorfor de har en slik oppfatning av hvordan man kan bruke PP-tjenesten. Er det PP-tjenesten som ikke formidler et inntrykk av at den kan brukes i slike saker? Har skolen opplevd liten eller ingen hjelp fra PP-tjenesten tidligere, altså har ikke PP-tjenesten hatt nok kompetanse til å gi hjelp? Eller ønsker rektorene og de ansatte helst å løse slike saker på egen hånd, da de mener å ha nok kompetanse selv? En av rektorene sier nettopp det at de har system på det og takler dette på egen hånd. Vi tror at skolene må vurdere hva de trenger rådgivning i forhold til og at dette behovet kan variere fra sak til sak. Samtidig tror vi det er viktig å trekke inn PP-tjenesten som en samarbeidspartner tidlig i prosessen, før en sak har blitt for vanskelig, og i verste fall låst seg.

Som vi ser, virker det som om det er ulikt fra skole til skole om PP-tjenesten blir trukket inn i dette arbeidet. De rektorene som samarbeider minst med

PP-tjenesten i forbindelse med mobbing er også dem som viser mangelfull forståelse av opplæringsloven. Det interessante her er at de rektorene som viser god forståelse av denne delen av opplæringsloven, er dem som ser behovet for et samarbeid med PP-tjenesten.

Vår oppfatning etter samtaler med PP-ledere, er at de ønsker at PP-tjenesten skal trekkes tidligere inn i mobbesaker. Vi tror at det er viktig for både skolen, foresatte og ikke minst for eleven at det kommer inn en person utenfra skolen som kan være barnets og de foresattes »advokat« og som samtidig kjenner skolen og hvordan skolen jobber med mobbing. En god rådgiver vil også kunne tilføre mer kunnskap og se saken med nye øyne. Opplæringslovens § 5-6 pålegger PP-tjenesten å hjelpe skolen med kompetanse og organisasjonsutvikling. På en annen side er PP-tjenesten avhengig av at skolen ønsker å samarbeide og tar kontakt for å oppnå en slik utvikling. Med andre ord vil et godt samarbeid kreve rektorer som ønsker rådgivning og en PP-tjeneste som er i stand til å gi en slik hjelp. Det betyr at PP-lederne må frigi tiden til rådgiverne, slik at de kan jobbe systemrettet og kompetansehevende. Dette i tillegg til de enkelte henvisningene. Dersom rådgivere og ledere i PP-tjenesten har en god forståelse av mobbing, tror vi at de også i større grad vil fokusere på mobbing i sine samtaler med rektorer. Dette kan øke rektorenes bevissthet rundt temaet, som igjen kan føre til et videre ønske om kompetanseheving om mobbing fra rektorenes side.

Det ville vært interessant å undersøke om rektorer som har PP-ledere med høy grad av bevissthet rundt mobbing også har mer kompetanse på dette feltet. Dette kan være en spennende tanke

som kan undersøkes videre ved en senere anledning.

Referanser

- Fylkesmannen i Oslo og Akershus ved Utdanningsavdelingen (2004): Er forvaltning ubehagelig?
- Mossige, J. og Waage, T. (2002): Hva i all verden er mobbing?, Skolepsykologi nr. 5.
- Olweus, D. (1992): Mobbing i skolen, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (2003): Mobbing i skolen, Oslo: Gyldendal Aka-demisk.
- Roland, E. og Vaaland, G. S. (1996): Mobbing i skolen, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2004c): Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i Opplæringsloven.
- Barneombudet (2005): URL: http://www.barneombudet.no/cgi-bin/barn_ombudet/imaker?id=11195 (lesedato 31.05.06)
- Lovdata 2006a: Kunnskapsdepartementet. Veileder til Opplæringsloven URL: http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/veiledninger/045051-990068/hov004-bn.html (lesedato: 31.05.06)
- Lovdata (2006b): URL:<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> (lesedato 31.05.06)
- Lovdata (2006d): URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3> (lesedato 31.05.06)
- Lovdata (2006e): URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html> (lesedato 31.05.06)
- Utdanningsdirektoratet (2005a): URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/Manifest%20mot%20mobbing/tiltaksplan_MMM_BM.pdf (lesedato 31.05.06)
- Utdanningsdirektoratet (2005b): URL: www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=438 (lesedato 31.05.06)

Kontaktperson: Hildegunn Dahl
hildegunndahl@hotmail.com

Artiklen har tidligere været bragt i norsk SKOLEPSYKOLOGI, 1/2007

Når redaktionen har valgt at bringe en artikel, som tidligere har været trykt i norsk »Skolepsykologi«, har det flg. årsager: vi finder, at artiklen er provokerende, relevant, aktuell og fremadskuende i sit syn på skolen, på PPR og på sammenhængen mellem disse. Der er mange ligheder og nogle forskelle på situationen i Norge og i Danmark. Lighederne går bl.a. på de grundlæggende værdier i samfundet og i skolen, menneskesynet, den demokratiske tilstand og i vid udstrækning diskussionerne om skolens indhold, kravene til en faglig opkvalificering af eleverne, elev- og handleplaner og en formuleret, men ikke særligt indfriet forventning om inklusion i en rummelig skole. Blandt forskellene er, at der – for os at se – investeres mere i Norge i form af diskussioner, undersøgelser, analyser og forskning. Hvad specielt det sidstnævnte angår, har man simpelt hen så højt et niveau, at indsatsen i Danmark synes af meget lidt.

Artiklen af Peder Haug er et godt eksempel, idet vi her får en redegørelse og et diskussionsoplæg, der taget afsæt i både politisk vedtagne love og retningslinjer, reflekteret praksis samt ældre og nyere forskning. Uddrag kan vise dette og kan måske virke som appetitvækkere på danske læsere..

Der indledes med en klagesang: PPR flytter sig ikke ud af stedet. Systemet er enerådigt og modsætter sig forandringer. »Kunnskapsløftet« er en lov om øget faglighed i skolen, der indeholder krav til PPR: I skal hjælpe skolen med kompetenceudvikling og organisationsudvikling. I skal være med til at reducere specialundervisningens omfang. – Men, som det fremgår senere, PPR er aldrig blevet inddraget, når det har drejet sig om reformer i skolen, og omvendt er grundskolen aldrig blevet inddraget, når PPR og specialundervisningen i sjældne stunder er blevet diskuteret. PPR er kommet i klemme pga. manglen på klare, sammenhængende og tydelige signaler og konsekvenser, når det gælder prioriteringen af arbejdsområder og mål for indsatsen. Det sidste afsnit om udfordringerne til PPR har i høj grad et budskab til os. – Men: læs selv!

Med venlig hilsen
Redaktionen

Kunnskapsløftet – utfordringer for PP-tenesta

– Individ og fellesskap i konflikt i Kunnskapsløftet



Av Peder Haug¹

Klagesongen over PPT har vart lenge. Innhaldet har vore variasjonar over nokre tema: for lite førebyggjande arbeid og systemarbeid, for lite nærver på skulane og for mykje individretting (St.

meld. nr. 30 (2003-2004)). Måten ein har prøvd å gå til verks på for å endre dette, har vore å oppmode PPT om å forandre. Av og til har det vorte brukt litt sterkare verkemiddel. PPT har prøvd og svært

1. Peder Haug (f. 1947) er ansatt ved Universitetet i Stavanger. Haug er cand.paed. frå Universitetet i Oslo og han har doktorgrad frå Universitetet i Stockholm. Som fagleg hovudinteresse har Haug å studere utdanningsreformer, og har skreve mykje om desse.
E-post: peder.haug@uis.no og Peder.Haug@hivolda.no

ofte ikkje lukkast. Dei inngåande analysane av kva som kan vere forklaringa på nederlaga er ikkje gjort, men det ligg liksom i lufta at dette systemet er nokså einerådig og motset seg forandring, eg vil legge til: som dei fleste andre innanfor skulen. Spørsmålet eg stiller i denne artikkelen, og som eg freistar å svare på, er kva som vil verke inn på PPT sin funksjon i Kunnskapsløftet, og kva funksjon vi kan forvente at PPT skal ha eller kan få der.

Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet handlar som kjent om kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Skulane skal verte lærande organisasjonar og utvikle interne og kollektive kulturar som støttar bestemte tilnærmingar til opplæring. I Kunnskapsløftet skal det gjennomførast ei generell kvalitetsheving av den vanlege undervisninga og leggast større vekt på tilpassa opplæring, mellom anna for å redusere omfanget av spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Desse innsatsområda vedkjem PPT. Det treng eigentleg ikkje presiserast nognare enn det er gjort i opplæringslova:

§ 5-6. Pedagogisk-psykologisk teneste

(...) Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevvar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

Formuleringane i Opplæringslova pålegg PPT å hjelpe skulen med kompe-

tanseutvikling og organisasjonsutvikling med tanke på elevane med særlege behov, men det systemarbeidet som tenar elevane med særlege behov vil også alle andre elevvar ha nytte av. Det vil eg kome nærare inn på seinare. Så skal PPT sørge for at det blir utarbeidd sakkunnige vurderingar, det står ikkje at PPT skal gjere jobben. Begge dei to hovudoppgåvene for PPT er nokså sentrale utfordringar i Kunnskapsløftet, slik at det skal verte meir av det første og mindre av det andre. PPT har med andre ord hatt sitt »Kunnskapsløft« lenge, men har ikkje kome i mål enno, om det å auke omfanget av systemorientering og å redusere mengda sakkunnige utgreiingar er mest sentrale.

Om PPT i kunnskapsløftet

På ein konferanse nyleg vart det sagt at i Kunnskapsløftet er det skulen som skal stå i fokus. PPT har nettopp gjennomført Samtak og fekk då sitt for ei stund, no er det skulen sin tur. Utsegna reflekterer det som er eit faktum, at PPT nesten ikkje er nemnt i dei heile i dei offisielle tekstene om Kunnskapsløftet. Og når PPT er omtala, er det gjort summarisk. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) »Kultur for læring« er til dømes PPT og Statped omtala saman med litt over to spaltar, og det dominerande temaet er Samtak. Det som er verd å merke seg i omtalen av PPT, er at dei skal vere med på å redusere omfanget av spesialundervisning og får ein viktig funksjon i å legge til rette for elevvar som strevar, men som skulen og/eller PPT ikkje vurderer har behov for spesialundervisning. Innanfor Kunnskapsløftet har PPT med andre ord ikkje berre ansvar for spesialundervisning og for dei som får slik undervisning, men har også ei

utfordring i å gje bidrag til den meir generelle kvaliteten i skulen og for ei større gruppe elevar. Det skulle difor ikkje vere nokon grunn til klagesongen om at PPT ikkje er synleg i formuleringane om Kunnskapsløftet, fordi reforma etterspør det som allereie er innanfor PPT sitt mandat og PPT sine hovudoppgåver.

På den andre sida, det som er skrive og ikkje skrive om grensesnittet mellom Kunnskapsløftet og PPT er ikkje nødvendigvis uvesentleg. At PPT ikkje har fått særleg omtale i tekstane om Kunnskapsløftet kan faktisk vere viktig, fordi det på same tid både er eit signal, og det er ein del av eit mønster. Signalet kan vere at PPT ikkje er tiltenkt noko sentral rolle i Kunnskapsløftet og i utviklinga av skulen, trass i at reforma rører ved og inneheld PPT sine viktigaste arbeidsoppgåver.

Mønsteret i dette er at når det vert sett i gang generelle reformer i grunnskulen og den vidaregåande skulen, er ikkje PPT og spesialundervisninga med som ein likeverdige del av analysane, premissane og tiltaka. Omvendt, når det er snakk om endringar i PPT og spesialundervisninga, er ikkje grunnskulen og den vidaregåande skulen med. Eller meir presist, dei offentlege dokumenta så langt tilbake som ein kan kome har aldri drøfta relasjonen PPT – skule, eller spesialundervisning og undervisning som eitt og som deler av den same heilskapen (Haug, 1999).

Tekstane om politikken og reformene har anten handla mest om det eine, det vil seie om den vanlege undervisninga, eller mest om det andre, det vil seie om spesialundervisninga. Dei har nesten aldri sett dei to i samanheng ved å gjennomføre ei grundig analyse og ei omfat-

tande drøfting av relasjonane mellom dei, og kva konsekvensar dei til saman får for arbeid i, og drift av skulen. Det gjekk opp for meg då eg granska den historiske utviklinga innan spesialundervisninga i Noreg, og gjekk gjennom alle dei offentlege tekstane tilbake til 1950-åra. Blomkomiteen frå 1970 er eit særst godt døme på det (Haug, 1999). Den handla berre om spesialundervisning, og medlemmene i komiteen var berre frå det spesialpedagogiske feltet. Den drøfta ikkje den vanlege undervisninga. Innstillinga skulle legge grunnlaget for ei felles lovgjeving for spesialundervisning og undervisning, men den drøfta berre den eine delen. Den andre delen, det vil seie den vanlege opplæringa, stod fast og skulle ikkje rørast ved. Konsekvensen vart at spesialundervisninga måtte leggjast til rette på premissane for den vanlege undervisninga, og at den vanlege undervisninga ikkje vart granska kritisk med tanke på kva funksjonar den har i høve til spesialundervisninga. Skal vi få til endring, må begge partar både gje, ta og få.

Kvalitetsutvalet si andre innstilling er eit av svært få unntak frå regelen om anten undervisning eller spesialundervisning. Det utvalet gjorde i alle fall eit forsøk på å sjå samanhengar då dei foreslo å ta bort retten til spesialundervisning (NOU 2003: 16). Eg er ikkje sikker på om nett det forslaget var fruktbart, men eg konstaterer at det vart gjort ein freistnad på å sjå over grensene mellom det vanlege og det spesielle i skulen, og det er i seg sjølv opplysende og interessant.

PPT i skvis mellom det individuelle og det kollektive

At PPT ikkje er rekna med i mange

høve, er altså ei sak som kompliserer, og som også gjeld Kunnskapsløftet. Mangelen på samanheng og heilskap i analysane heng saman med dette. Min påstand er at mangelen på konsistens i framstillinga av ideala i feltet, slik dei kjem fram dels ved dei formuleringane som eksisterer, og dels gjennom den praksisen som er etablert, er og har vore ei av dei største utfordringane for PPT. Det er og ei av dei mest sentrale forklaringane eg kan gje på vanskane PPT har i feltet. Ein har i nokså stor grad overlata til PPT å finne ut av og samordne verksemda, i eit nokså konfliktfylt og motsetnadsfylt landskap som inneheld ei rad langt sterke institusjonar. Desse institusjonane konkurrerer til dels om å ha formuleringmakta og dei har svært ulike vilkår for å verte høyrde.

Eit heilt avgjerande utgangspunkt for dette er at Blomkomiteen introduserte og la grunnlaget for ei integreringsnøytral lov, felles for grunnskulen og spesialskulane i 1975 (Haug, 1999). At lova er integreringsnøytral tyder at spesialundervisninga skal gjevast på ein måte som tener dei enkelte elevane best, og ut frå ei vurdering av deira individuelle behov. Det gir grunnlaget for mange måtar å organisere spesialundervisning på, frå å vere i vanleg klasse og til å gå i spesialskular (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b).

Det forklarar at sjølv om forventningane til PPT i dei politiske dokumenta, lovverket og planane til ei kvar tid synest nokså klare, eksisterer det i feltet svært ulike meiningar og praksisar om kva reglar som gjeld, og om korleis best løyse dei utfordringane ein står over for, og der grunnane for valet kan vere nokså skjulte. Påstanden min er at PPT er komen i klemme mellom

Kunnskapsløftet, praksisar i skulen, Statped og etablert spesialpedagogisk kunnskap. Klemma er forklart av mangelen på klare, samanhengande og tydelege signal og konsekvensar når det gjeld korleis prioritere arbeidsområde og arbeidsmål på mange plan.

Linjene går der dei alltid har gått, i brytningane mellom det å drive med individuell saksutgreiing og sakkyndig arbeid på ei side og det å arbeide førebyggjande og systemorientert på den andre. I så måte står vi i ein situasjon kjend frå både PPT si historie, frå spesialskulane si historie og frå historia til spesialundervisninga. Det er ingenting nytt i saka om ein ser stort på den. Eg blir freista til å sitere Arne Skouen si vurdering av Blomkomiteen si innstilling og som har vore så omtykt i spesialpedagogiske krinsar, ei oppfatning han ikkje delte: »Her har intet hendt.« (Skouen, 1971). Men det er sjølv sagt urettvist. Det har skjedd mykje, men dei grunnleggjande dilemma i feltet eksisterer framleis og vil truleg halde fram med det. Det har gitt PPT eit ganske stort handlingsrom for eigne prioriteringar. Det blir gjerne slik når forventningane er mange og uklare. Når handlingsrommet er stort, gjer vi gjerne det vi kan frå før, eller det vi er vane med.

Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet bryt med etablert tradisjon i norsk grunnopplæring særleg på eit punkt. Det gjeld forholdet mellom den vekta som er lagt på omsynet til fellesskapen elevar i mellom og dei omsyna som skal takast til den enkelte eleven (Telhaug, 2005). Det er forhold som har vore drøfta lang tid tilbake, og som handlar om spenninga mellom omsynet til å utvikle personlegdomen

og individualiteten hos barnet og det å føre barnet inn i eit sosialt og kulturelt fellesskap. Tradisjonen i skulen har til dags dato gått ut på at omsynet til fellesskapen har vore prioritert, og med den ei sterk tru på at den individuelle vokstere skjær best innanfor ramma av eit kollektiv, prega av sams verdier, kunnskapar og kjennskap (Bachmann & Haug, 2006). Det er reflektert i førearbeida til opplæringslova som uttrykkjer at tilpassa opplæring ikkje er ein juridisk rett som alle har, på trass av paragraf 1-2 i lova. Forarbeida omtalar tilpassa opplæring som noko som skal skjær innanfor ramma av den gruppa eller klassa elevane går i, og kan oppfattast som ei vid forståing av omgrepet (NOU 1995:18). Lærarane skal så godt det let seg gjere utfordre den enkelte innanfor verksemda i klassen. Det tyder med andre ord at i forarbeida til opplæringslova er omsynet til fellesskapen sett framfor omsynet til den enkelte, med eit unntak for spesialundervisninga som gjeld dei som ikkje får nok utbytte av den vanlege undervisninga.

Kunnskapsløftet var i ferd med å endre desse prioriteringane ved å individualisere skulen meir enn før. Det kunne verte ført ein lang argumentasjon for det, eg nøyer meg med å sitere frå innleiinga til St.meld. nr. 30 (2003-2004):

For at skolene skal greie det, (bedre kultur for læring) trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate et større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at de er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole.

Systemskiftet handlar om deregulering og kommunalisering, auka læringstrykk

og tilpassa opplæring der retninga er større omsut for enkeltindividet. Mange av formuleringane i Kunnskapsløftet reflekterer individualiteten, omsynet til fellesskapen er tona nokså sterkt ned. Kunnskapsløftet har bidrege til ei forståing av tilpassa opplæring som det same som individualisering i innhald og arbeidsmåtar. Idealet blir at kvar enkelt elev skal ha sitt eige opplegg, sine eigne planar, sitt eige lærestoff osv. Fleire kommunar krev no individuelle opplæringsplanar eller tilsvarande for alle elevane. Tilpassa opplæring for kvar enkelt er i ferd med å bli ei hovudsak. Dei mange punkta i Læringsplakaten som omtalar individet demonstrerer dette.

Statsråd Øystein Djupedal har gitt eit lite bidrag til å dempe den liberale retninga. Det har skjedd gjennom å formulere følgjande setning i presiseringa av læringsplakatane i det som heiter Prinsipper...: »Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen«..., (Kunnskapsdepartementet, 2006, s 33). Dette kan oppfattast som eit forsøk på å reetablere den tidlegare forståinga som det er gjort greie for i førearbeida til opplæringslova. Om det er oppfatta og vellukka er uvisst. Når eg les den nye læreplanen, er tilpassa opplæring langt frå så sentralt som i dei andre politiske tekstene og som i den pedagogiske og utdanningspolitiske debatten. Det er med andre ord behov for klargjering, ikkje minst fordi tendensen til det eg kallar «ekstrem individualisering frå tidleg skulealder» grip sterkt om seg. Eit dilemma oppstår i vektlegginga av omsynet til den enkelte i høve til omsynet til fellesskapen. Dilemmaet her er vidare at Kunnskapsløftet ikkje avklarar det, og opnar for langt meir individualise-

ring enn før. Forståinga av tilpassa opplæring blir uttrykt i samsvar med ei individuell interesse, omtala som den smale tydinga av tilpassa opplæring, og som prinsipielt ligg nær den individuelle forståinga innanfor PPT sitt arbeidsområde, som PPT er oppmoda om å legge mindre vekt på.

Premissar frå skulen

Både reglane som gjeld for den spesialpedagogiske praksisen i skulen, og måten skulane løyser dei utfordringane, er med på å påverke måten PPT fungerer. For det første er reglane integreringsnøytrale, i den tydinga at elevens individuelle behov skal ligge til grunn for organiseringa av tiltaket (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004b). Det opnar for heilt andre løysingar enn om reglane stilte ufråvikelege krav om integrering eller inkludering. For det andre eksisterer det i skulen eit nokså kontinuerleg press om å flytte elevar ut av klasseromma, fordi dei ikkje passar inn i det som går føre seg der (Nes et al., 2004). Det har vore eit ønske frå mange i skulen at PPT skal lette dei for den børja individuelle elevar legg på dei, meir enn at PPT skal vere med på å utvikle institusjon og opplegg (Anthun, 2002). I mange høve handlar det også om å nivågruppere elevar. Bruken av arbeidsplanar grip om seg, og dei skaper vilkår for ei meir open organisatorisk differensiering i skulen (Lyngsnes, 2003). Kunnskapsløftet både legg til rette for og legitimerer den tendensen klarare enn før gjennom deregulerings- og individualiseringstiltaka. Slik kan den til og med reversere utviklinga i den inkluderande retninga, som har vore eit mål for spesialundervisninga nokså lenge no. Det kan lett verte tilfellet i

dei kommunane som krev individuelle opplæringsplanar for alle elevane.

No veit vi at det som skjer i den vanlege undervisninga har store konsekvensar for kva som er oppfatta som spesialundervisning og kven som får tilgang på spesialundervisning. Den store variasjonen i omfanget av dei som får spesialundervisning, mellom klassar, skular og kommunar, kan tyde på at kvaliteten ved den vanlege undervisninga ein del stader er så låg at mange elevar ikkje får utbytte av den – og det er som kjent eit hovudkriterium for tildeling av midlar til spesialundervisning (jf § 5.1 i opplæringslova). Eit alternativ til meir spesialundervisning ville i slike høve vere å auke kvaliteten på den vanlege undervisninga. Det samsvarar med komplementaritetsteorien, eller om ein vil med den vide forståinga av tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Då er referansepunktet kvaliteten på den allmenne undervisninga og opplæringa som blir gitt, og ikkje tiltak sett i verk overfor enkelte individ (Skaalvik, 1999). Empirien som teorien byggjer på gir grunnlag for å hevde at de betre den vanlege undervisninga er lagt opp og gjennomført, de mindre er behovet for særlege og individuelle tiltak. Det reduserer behovet for å sette i verk den smale forma for tilpassa opplæring, og det reduserer også behovet for spesialundervisning. Hans Jørgen Gjessing var svært oppteken av dette. I LP-prosjektet som har vore drive i regi av Lillegården kompetansesenter, og som Thomas Nordahl har evaluert, er ein av hovudkonklusjonane at ein når nokså langt i å betre kvalitet med generelle kvalitetshevingstiltak (Nordahl, 2005). Prosjektet tyder på at gjennom vide og generelle tiltak for å betre lærings-

miljøet og læringa oppnår ein resultat som ein kanskje ikkje ville klare med meir avgrensa og spesifikke satsingar. Dersom PPT kan gje eit bidrag til å heve den generelle kvaliteten ved opplæringa med fellesskapen som overordna ramme, vil dei samtidig ha gjort ein formidabel innsats for dei elevane som elles kunne eller ville ha fått spesialundervisning. Den individuelle orienteringa i mange skular er til hinder for det.

Eg har tidlegare argumentert for at PPT må verte ein aktiv deltakar i leiarteamet på skulane (Haug, 2004). Også PPT må bli ein del av og ta del i skulen som lærande organisasjon og vere i den kollektive kulturen som kvar enkelt skule prøver å skape som det felles grunnlaget dei skal løyse oppgåvene sine ut frå, slik perspektiva er i Kunnskapsløftet. Utfordringa er der i alle fall, og det er ingen formelle hindre for at det kan skje.

Premissar frå Statped

PPT må også ha ein relasjon til Statpedsystemet, og blir sjølv sagt også påverka av det i sitt arbeid. Om Statped heiter det i Kunnskapsløftet at organisasjonen skal »bistå de lokale opplæringsansvarlige instansene med å utvikle en inkluderende skole for alle, særlig med tanke på elever med store og spesielle opplæringsbehov« (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) s. 91). I kva grad har Statped gjeve bidrag for å avklare roller og posisjonar innanfor det spesialpedagogiske feltet og i samband med Kunnskapsløftet?

Svaret på dette er sjølv sagt heller ikkje enkelt. På den eine sida gjer mange kompetansesenter ein imponerende innsats for å følgje opp både PPT-kontor, skular, lærarar og elevar generelt, og innanfor

ramma av utviklingsoppgåvene knytte til Kunnskapsløftet, og også innanfor ramma av den inkluderande tankegangen. Det er udiskutabelt. Men heller ikkje Statped talar med berre ei tunge, også derifrå er signala samansette. Eg ser særleg to utfordringar, og dei ser eg i første omgang i høve til Statped som system, meir enn i høve til kvart enkelt kompetansesenter, sjølv om det også der finst ulike orienteringar.

Sett utanfrå er enkelte av prosessane i Statped nokså lukka og med avgrensa høve til innsyn. Det har gått føre seg omfattande interne utgreiingar i dette systemet, utan at fleire av dei instansane desse utgreiinga vedkjem har fått høve til å få vite om dei, eller få uttale seg. Det gjeld t.d. regionaliseringa av kompetansesentra (t.d. Utdanningsdirektoratet, 2005), og det ligg føre ei innstilling med forslag om at kompetansesentra skal få status som universitetsklinikkar i eit samarbeid med nokre av universiteta, og der skal det gå føre seg fagleg utvikling og utprøving, praksis for studentar og forskning (Utdanningsdirektoratet, 2006). På Utdanningsdirektoratet sine heimesider er det ikkje tilvisingar til desse dokumenta. Utgreiingane er heller ikkje omtala i media, tidsskrift eller andre stader der slikt kunne vere naturleg. Innhaldet i dei er kjent, men det finst ingen offentleg debatt om dei. Det burde det gjere, fordi innhaldet i desse utgreiingane har konsekvensar langt ut over regionalisering og klinikkverksemd.

Den andre utfordringa er at prosessane i Statped legg paradigmatiske føringar for korleis arbeide i feltet, og desse føringane er i liten grad gjort ope greie for og drøfta. Dei handlar om dei gruppene elevar som er såpass uvanlege

at ein ikkje kan vente at det finst kompetanse om dei lokalt, tiltaka er omtala som »spesialiserte spesialpedagogiske tenester«. Det blir signalisert svak interesse for fellesskapet og inkludering som ramme for opplæringa av denne gruppa barn og unge. Det er ei sak i seg, og vil kunne vere med på å forsterke segregeringstendensane i all spesialundervisning.

Korleis tene barnehage og skule i det spesialpedagogiske arbeidet er sterkt tona ned, til fordel for utgreiingar om korleis samarbeide med spesialiserte medisinske og spesialpedagogiske senter som kan greie ut om ei sak og kanskje også stille diagnosar. Berre det å bruke klinikkomgrepet i ei utgreiing om spesialpedagogiske tenester kan vitne om historieløyse. For ein del i det spesialpedagogiske feltet er nemleg omgrepet klinikk like provoserande som omgrepet neger er for andre. Saka gjeld likevel heile tida at spesialundervisninga skal og må gå føre seg i vanlege barnehagar og skular, og at det må vere ei ramme for og eit mål for arbeidet.

I verste fall har Utdanningsdirektoratet gitt nokre aktørar og interesser klare fortrinn i å definere både sak og løysingar, og utan å gjere andre aktørar og interesser merksame på at det er gjort. Dei aktørane som er utelate i dei innstillingane eg refererer til er mellom andre foreldre, PPT, kommunane og skulane, og så vil eg også nemne høgskulane og universiteta utanfor Oslo.

Den spesialpedagogiske kunnskapen

Ein annan vesentleg påverknadsfaktor for verksemda i PPT er den spesialpedagogiske kunnskapen tenesta skal gjere seg bruk av. Ut frå dei nokså mange og

detaljerte gjennomgangane vi har av den spesialpedagogiske forskinga (Befring & Sæbø, 1993, Haug, 2003, Haug et al., 1999), er Kjell-Arne Solli sin konklusjon nokså representativ når han uttrykkjer at: »Sett i et »fugleperspektiv(et)« har spesialundervisningen vist seg relativt motstandsdyktig mot endring.» (Solli, 2005, s. 108).

På ei side er ein god del av den kunnskapen som spesialundervisninga gjer seg nytte av lite prøvd, og han er til tider meir ideologisk enn praktisk fundert. Vi har til dømes forskning som viser at lærarane støttar den inkluderande ideologien, men ikkje set han ut i livet (Nes et al., 2004). Mitt hovudpoeng er at framleis er det slik at vi har langt meir kunnskap om syndroma, dei individuelle skavankane, diagnosane og dei individuelle tilstandane og kva dei heng saman med, enn vi har kunnskap om korleis arbeide pedagogisk med dei same utfordringane. Både den forskingsbaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen vi har om det spesialpedagogiske feltet er med på å prege utdanningane av dei som arbeider i PP-tenesta, og det er med på å bestemme den yrkesutøvinga dei held på med. Kritikken av orienteringa i den spesialpedagogiske kunnskapsutviklinga var spesielt sterk i byrjinga av 1990-åra, i samband med prosjektet omorganisering av spesialundervisninga (Norges forskningsråd, 1993). Den har nok blitt gradvis mindre etter ei tid. Det treng ikkje tyde at det har skjedd store endringar i feltet, det kan like mykje handle om at interessa for den kunnskapen som eksisterer har blitt mindre. PPT og andre har mindre å støtte seg til av prøvd kunnskap enn det vi kunne ønske, noko gjennomgangen av førebyggjande instansar i skulen eksemplifiserer.

rer (Nordahl et al., 2006), samstundes som vi også må registrere at ikkje all den kunnskapen som finst har kome fram til PPT.

Utfordringane for PPT

Dei siste åra har eg halde fleire foredrag om PP-tenesta og utfordringane i skulen. Alle har dei hatt den same innrettinga, (ei understreking av kor sentral PP-tenesta er for å skape ein skule som er god å vere i for alle elevar). Eg har lagt stor vekt på kor viktig PP-tenesta er når det gjeld å arbeide førebyggjande, ved at den er ein aktør som kan hjelpe skulane til å gje ei undervisning som passar for alle elevane. Denne utfordringa kan enkelt delast inn i to. Den første delen er å syte for at det allmenne eller generelle læringsmiljøet ved skulane er godt. Til dette høyrer også å syte for at undervisninga held eit så høgt nivå som mogleg. Den andre delen av dette er å vere til hjelp i å legge til rette undervisninga for elevar som ikkje får utbytte av det vi kan kalle det allmenne. Det vil seie elevar som krev andre undervisningsformer eller arbeidsmåtar for å kunne få utbytte av å vere i skulen.

Så veit vi altså at PPT møter desse utfordringane på ulik måte. Det kjem dels av interne prioriteringar av fagfolka. Nokre er meir individorienterte enn andre, og kompetansen i PPT har også blitt meir ukklar etter at utdanningskrava vart tekne bort. Forklaringa er også at dei instansane som PPT har relasjonar til, dvs Kunnskapsløftet, skulen, Statpedsystemet og den spesialpedagogiske forskinga gir svært mange og utydelege bestillingar om kva dei ønskjer og om kva svar som er fagleg mogleg og forsvarleg.

Dilemmaet er som sagt stort, og ikkje

til å kome unna, fordi det handlar ikkje om det eine eller det andre. PPT kan ikkje prioritere berre individ, eller berre systemarbeidet. Dei må gjere begge deler. Og då handlar det meir om kvar vektlegginga skal vere. PP-tenesta har ansvaret for enkeltbarna som har problem som ikkje let seg løyse i skulen, dei som har problem som kanskje ikkje er pedagogiske, men psykiske, dei som lever i samanhengar heime som er vanskelege, og som skulen korkje kan eller skal strekke seg fram til å engasjere seg i. PPT har samstundes eit ansvar for heilskapen, og for at systemet skule fungerer godt.

Det som er faren, og som alltid har vore faren, er tendensen til å putte stadig fleire og fleire elevar inn i den gruppa som er definerte som i behov av spesielle tiltak som krev individuell behandling. Å gå opp grensa mellom desse gruppene er nødvendig heile vegen. Dersom det ikkje blir gjort, synest konsekvensen å verte at gruppa spesialelevar blir større og større, og at det alltid vil vere nokre til på ein skule eller i ein klasse som kan plasserast der.

Min prøvande analyse har ført meg fram til følgjande konklusjon: I Kunnskapsløftet har PPT om lag dei same utfordringane som dei har hatt ei tid. PPT er sett under eit krysspress frå svært mange instansar, og som bidreg til å passivisere PPT og til at endring blir vanskeleg. Utfordringa er at premissane for PPT sine handlingar i stor grad er lagde av andre som PPT anten er avhengig av, eller skal gje hjelp til. Det er stor konkurranse i feltet, og kamp om å dominere og ha hegemoniet. I det spelet har PPT det vanskeleg.

Den største utfordringa under Kunnskapsløftet er truleg å hindre ei over-

driven individualisering av heile verksemda i skulen, og å syte for at skulen framleis vert ein fellesskap som ramme for all opplæringsverksemd. Eg ser at det å skape ein større heilskap ut av det er eit mål, men samstundes at det er krevjande, kanskje uråd. Uansett ville det vere ein styrke for feltet om vi fekk meir samanheng og konsistens, og at punkta for dilemma og motsetningar kunne identifiserast og verte omtalt nøgnare. Det ville krevje at også PPT og spesialundervisninga skal verte med i premissgrunnlaget for heile utdanninga i skulen, og ikkje berre for deler av den, slik tilfellet har vore fram til no.

Referanser

- Anthun, R.A. (2002). School Psychology Service Quality. Consumer appraisal, quality, dimensions, and collaborative improvement potential. (Dissertation for the degree of Doctor Philosophiae, Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen).
- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring (Volda, Høgskulen i Volda).
- Befring, E. & Sæbø, J. (1993). Spesialpedagogiske forskningsoppgaver (Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk).
- Haug, P. (1999). Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald. (Oslo, Abstrakt).
- Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 40 (2).
- Haug, P. (2004). Skaper skulen taparar? Kan PP-tenesta førebyggje? Skolepsykologi, 39(7).
- Haug, P., Tøssebro, J. & Dalen, M. (1999). Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning. (Oslo, Universitetsforlaget).
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006 (Oslo, Utdanningsdirektoratet).
- Lyngsnes, K.M. (2003). Ansvar for egen læring: prinsipp og praksis: en kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole. (Trondheim, Dr. politavhandling. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet).
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). En spørreundersøkelse om inkludering i skolen (Elverum, Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3 - 2004).
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen (Oslo, NOVA Rapport 19/05).
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. (Oslo, Sosial og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.).
- Norges forskningsråd (1993). Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Programnotat, Oslo.
- NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring
- NOU 2003: 16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- Skouen, A. (1971). Spesialskolens spøkelse i nye filler, Dagbladet 27. mars.
- Skaalvik, E. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud, Spesialpedagogikk, Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet »Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999).
- Solli, K.-A. (2005). Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge (Oslo, Utdanningsdirektoratet).
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring
- Telhaug, A.O. (2005). Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen (Oslo, Cappelen Akademisk Forlag).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004a). Dette er Kunnskapsløftet (Rundskriv F-13/04,
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004b). Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Revidert utgave.
- Utdanningsdirektoratet (2005). Rapport: Gjelder oppdrag fra Utdanningsdirektoratet til lederne ved de tre statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene Eikelund, Søreide og Vestlandet, gitt 24. august 2005. Levert 30. desember 2005.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Statlig spesialpedagogisk støttesystem og universitetene. Framtidig samarbeidsmodell: Kompetansesentrene som universitetsklinikker. Rapport fra utvalget nedsatt av Utdanningsdirektoratet for å utarbeide forslag til en modell for et framtidig samarbeid mellom enheter i Statlig spesialpedagogisk støttesystem og aktuelle universiteter i Norge.



1. Montgomery, Sandra (Educational psychologist, Scotland). **Integrated Working to Prevent Exclusion for at Risk Secondary Pupils.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 3-8.* – »The Pupil Support Group« is introduced. Its members are the head teacher or the deputy h.t., special teachers, the educational psychologist, social workers and others from the local community such as school nurses, police officers etc. A case study shows the benefits of bringing such large groups together to create multidisciplinary solutions of many faceted problems. New guidelines for similar work are at present being introduced: »Getting it Right for Every Child« to be implemented in 2010. – Bjørn Glæsel.

2. Heidi Laursen (Psychologist) & Ask Elklit (Professor of clinical psychology, University of Aarhus): **PTSD and Traumas in Children Visiting an All Day Treatment School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 9-24.* – The study investigated 32 children (range 9-13 years) visiting a Danish treatment school due to conduct, emotional, and social competence problems. The aim was to assess the prevalence of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) and the associations among PTSD, background factors, intelligence, emotional reactions, and child behavior assessed by the parents and the staff. Parents and staff filled out the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). The children were presented to three Thematic Apperception Test cards and »Darryl«, a cartoon-based measure of PTSD. WISC-III profiles were obtained from the archive of the school. In the majority of the cases, the home environment was characterized by domestic violence, addiction, not-present biological fathers and a change of father figures, and overall insufficient parenting. Fifty percent of the children had PTSD; there were few associations among PTSD, background factors, the SDQ and the WISC scores. The TAT answers support the concurrent validity of the »Darryl« test. Compared to representative Norwegian norms, the SDQ scores were considerably elevated. The few associations between PTSD and the SDQ scores, gives an indication of parental and staff underestimation of the distress of the children. Clinical consequences of the study are discussed. – Heidi Laursen

3. Edslev, Bente (Specialist of child neuropsychology). **Children With Brain Injuries.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 25-39.* – 12 ys. old Anne was hit by a car and suffered a brain injury a.o. A detailed account of a neuropsychological investigation comprising both test results and qualitative findings shows the many effects of her injury. 95% of brain injured children suffer from problems with the executive functions. Headaches and depressions are also typical. The full extent of damages often takes years to appear as described by Fleischer (2006): »The brain damage unfolds like a Chinese fan where the whole picture becomes clearer when fully unfolded«. – Bjørn Glæsel.

4. Vejleskov, Hans (Former professor of developmental psychology). **Should We Talk About Motivation Again?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 40-43.* – In February 2008 Astrid Skjold Rønningen defended her doctoral dissertation at the university of Oslo. The author was one of the official opponents. While not many significant findings were made from her study as to relationships between the training of phoneme identification and letter recognition a.o. it appeared that motivation was a significant factor. Perhaps motivation should be re-introduced as an important factor in our thinking. If so different kinds of motivation should be identified clearly. – Bjørn Glæsel

5. Lentz, Jette (Head of the school psychological office at one of the districts in Copenhagen). **Are Child Difficulties Defined by Traditions and Cultural Limitations Made by the School and the School Psychologists?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 44-51.* – Inspired by McDermott (1999) and social constructivism the author questions the many routines imbedded

in schools and psychological offices. We should be much more concerned with the relations between children and children and teachers. School psychology should challenge the learning environment in order to have all children included, and it should engage in more direct interaction. – *Bjørn Glæsel*.

6. Mielcke, Jytte (Former head of a child guidance clinic). **The Structural Reform and the Child Guidance Clinic.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 52-64.* – Inspired by the pioneer child guidance clinic in Copenhagen around 1950, a clinic was established in 2005 at the University of Aalborg. It had a twofold aim: to treat children with diagnoses such as anxiety, phobias, crises following divorce etc. and to train psychologists in the spirit of Winnicott and Anna Freud. The clinic was, however, closed after only one year due to a structural reform in Denmark. The problems for many children persist, nevertheless. How can we treat children and young people with emotional disturbances intensively on a long term basis? – *Bjørn Glæsel*.

7. Maudal; Anita, Amalie a.o. (Students at The Institute of Special Teaching at The University of Oslo). **How do Heads Perceive School Bullying?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 65-76.* – Bullying has always been and still is a major problem in schools everywhere; also in Norway although the problems have been investigated there in decades. New legislation in Norway specifies how schools must deal with this. All children have a legal right to a good psycho-social environment, and schools must work systematically to create non-bullying climates. Furthermore schools must involve the school psychologists. A small scale interview study with heads revealed, however, that only 50 % of the heads were aware of the new law, and that only 50 % of them had made plans to reduce bullying or to involve school psychologists. – *Bjørn Glæsel*.

8. Haug, Peder (Professor at The University of Stavanger). **»The Knowledge Boost« – A Challenge for School Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2009, Vol. 46, 77-86.* – The knowledge boost is the name of a recent law in Norway, aiming at boosting competence and organizational development in the school. School psychologists have a stipulated role in this, but they are only briefly mentioned a few times in the law and the guidelines following the law. School psychologists should play an important part in the development of not only sp.ed. but the school system as such and the normal teaching. The greatest challenge is to avoid the traditional emphasis on individual examinations and to partake in the identification of dilemmas and oppositional forces in order to develop the whole school. – *Bjørn Glæsel*.



Learning by doing and reflection

Claus Madsen & Per Munch (red.): *Med Dewey in mente*. Forlaget KLIM, 2008. 280 s., 229 kr.

John Dewey (1859-1952) karakteriseres som vor tids mest betydningsfulde pædagogiske erkendelsesteoretiker. Det er imponerende, at hans tanker om uddannelse med stor vægt er accelererende. Det er ikke alene på grund af temaet: »Learning by doing«, som har inspireret generationer af lærere. Det skyldes især, at han har fat i kernen af uddannelsens betydning i den vestlige verden nemlig opdragelse til demokrati. Et reformpædagogisk mål der suppleret med menneskerettighederne har fortrængt alle andre budskaber for hensigten med uddannelse og dannelse. Deweys hovedværk fra 1916: »Democracy and Education« fremhæves, som nøglen til forståelse af menneskets selvforvaltning og opdragelse til demokratiske livsformer.

Ti fremtrædende forskere og pædagoger forholder sig i bogen til de pædagogiske diskussioner, som Dewey skrev om. Det drejer sig om erfaringspædagogikken, projektarbejdet, reflektive læreprocesser og skolens muligheder som demokratiets kilde. Tidligere tiders kritik af Dewey som den instrumentelle pragmatiker fejles af bordet, som rene misforståelser. Erling Lars Dales har nærlæst Dewey og konkluderer: »at kritikken af positivismen indebar en uholdbar kritik af den amerikanske pragmatisme, repræsenteret ved Dewey. Jeg misforstod selv Dewey i 1972«.

Kritisk kreativ refleksion og valg spiller en afgørende rolle i Deweys didakti-

ske overvejelser. Lærerens opgave er, at arrangere undervisning med indhold og med evidente problemer, som kan interessere eleverne, så de bliver i stand til at ordne nutidens og fremtidens problemer. Det er nok mere enkelt at skrive end at gennemføre og det drejer sig på ingen måde kun om praktiske problemer. Især i Thyge Winther-Jensens bidrag påpeges den overordnede sammenhæng mellem skolen, nationalstaten og muligheden for demokratiske påvirkninger. Dewey var under betydelig indflydelse af Darwins »Arternes Oprindelse«. Han opfattede mennesket som et væsen der er i stand til kontinuerligt at tilpasse forandringer i demokratiet som rammen for den mest udviklede samfundsform.

Selvom Dewey skrev den første lærebog i psykologi (1887), der blev udgivet i USA, så har hans psykologi ikke fået fremtrædende plads. I Danmark er den formentlig ukendt? Svend Brinkmann begrunder i sin artikel, at det giver en væsentlig forståelse af Deweys pædagogiske univers, hvis man kender hans opfattelse af psykologi. Her foregreb han både den økologiske og den kulturhistoriske psykologi, samt teorier om situeret kognition og erkendelse. Især påpeges menneskets aktive og sociale handlen som psykologiens grundfænomen. Det sker i en demokratisk ramme, hvor den videnskabelig psykologi bidrager med at skabe en diskuterende offentlighed, der giver begreber og redskaber for offentlig dømmekraft.

Bogen afsluttes selvfølgelig med at Dewey selv kommer til orde: »Den demokratiske tro på menneskelig lighed er troen på, at ethvert menneske, uafhængig

af mængden eller omfanget af dets personlige evner, har retten til lige muligheder med henblik på udviklingen af de evner, det måtte have. Den demokratiske tro på det styrende princip er generøs. Det er universelt. Det er troen på enhver persons evne til at styre sit eget liv fri for andres tvang og påbud, forudsat at de rette betingelser er til stede«

Det er en meget anbefalelsesværdig bog med fornyende nyfortolkning og aktualisering af Deweys samfundsdebatter. Bogens indhold dokumenterer, at vi i DK er meget (eller er blevet mere og mere?) påvirket af amerikansk pædagogik og dens begrebsverden. »Demokrati og uddannelse« udkom i 2005 og vi kan med forventning se frem til den næste bog: »Hvordan vi tænker«. Forlaget KLIM, har med »Dewey Biblioteket« sat gang i en proces, som nok skal vise sig at få betydning.

Palle Bendsen
Lektor (UCC)
Cand.psych. & MA

Børn med blandingsdiagnoser

Martin L. Kutscher: *Børn med blandingsdiagnoser – ADHD – Indlæringsvanskeligheder – Tourettes og Aspergers syndrom – Bipolarlidelse – Med mere.* Dansk psykologisk forlag, 2008. 270 s., 328 kr.

I en tid, hvor diagnoser har fået så central betydning for børns liv og udvikling, er Kutschers bog et særdeles spændende tiltag, idet den anskuer diagnosebegrebet bredt i forhold til »det levende barn«. Teori og praksis forbindes forbilledligt på en lettilgængelig måde og giver forældre og fagfolk indsigt og handlemuligheder.

Bogen indledes med en overskuelig indholdsfortegnelse, hvor betydningen af læsning af de to første kapitler understreges! Derefter er de enkelte diagnoser med behandlingstiltag beskrevet. Sidste kapitel er helliget spørgsmålet om mediciner. Forfatteren forholder kritisk sagligt og opregner fordele og ulemper i forhold til diagnoser og gængse anvendte medicamenter. En rigtig fin orientering til forældre, lærere og pædagoger, som forståelig nok kan være i tvivl om de enkelte præparater.

Bogens forord indleder fint med en beskrivelse af, hvordan focus på det børnepsykiatriske felt har flyttet sig de sidste 15 år: fra familieorienteret focus til biologiske årsagsfaktorer – og begrebet komorbiditet – d.v.s. at visse børn i det børnepsykiatriske felt passer på flere diagnoser- understreges.

Når barnets vanskeligheder flyttes fra familie til biologiske faktorer, fratages familien skyld, hvorved åbenhed og samarbejdsrelationer bliver centrale og vigtige.

Ydermere ses vanskelighederne som dimensioner i stedet for kategorier. Men først og fremmest med focus på det »levende barn«.

Bogens formål: at gennemgå forskellige neuropsykiatriske tilstande i e'n og samme tekst for at illustrere virkeligheden hos det enkelte barn – at give en uformel sammenfatning i en realistisk og optimistisk form og sidst, men ikke mindst en række anbefalinger -er lykkedes over al forventning!

Målgruppen er bred: forældre, lærere og pædagoger og bogen er således skrevet i et klart og vedkommende sprog, der kun enkelte steder har fagudtryk, der kræver speciel indsigt.

Skemaet s.123 over kommunikationsforstyrrelser er overordentlig overskueligt og praktisk anvendeligt.

Tony Attwords afsnit om Aspergers syndrom er en særdeles velskrevet, optimistisk ekspertbeskrivelse, og hans begreb »Følelsernes værktøjskasse« er en virkelig brugbar strategi til kognitiv omstrukturering.

Afsnittet om Sansintegrationsproblemer er interessant og beskrevet nærværende og relevant – næsten populistisk i forhold til sansebearbejdning i underbevidstheden.

Alt i alt en særdeles velskrevet aktuel bog, som kun kan anbefales.

Ærgerligt, at der i appendiks 3, som indeholder et righoldigt forslag til videre læsning, kun er ganske få bøger, der er oversat til dansk! I en tid, hvor netop problematik på det børnepsykiatriske område er så dominerende – kan vi kun modtage Kutschers bog med taknemmelighed.

Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog

Det eksplosive barn

Ross W. Greene: *Det eksplosive barn*.
Forlaget Pressto, 2009. 218 s., 298 kr.

Bogen er første gang udgivet i 1998 og denne 3. udgave er opdateret i forhold til den viden, der er kommet til de sidste 10 år. Ikke mindst den særdeles fyldige litteraturliste vidner om en indsigt og forståelse for emnet!

Vi omgiver os med diagnoser, som er adgangskort til hjælpeforanstaltninger. Bogstaver – ADHD – ODD – OCD – Tourettes syndrom – Aspergers syndrom og mange andre kombinationer svirrer i luften, når vi taler om børn med adfærdsmæssige problemer. Der har været og er stadig focus på forældrenes evne til at opdrage disse børn, hvis adfærd er så pro-

blematisk og kompleks, at hjælpeforanstaltninger ofte kun i ringe grad slår til.

De seneste årtiers forskning har imidlertid peget på, at eksplosive børns vanskeligheder er komplekse og udspringer af mange forskellige faktorer.

Det gennemgående budskab er, at »børn gør det rigtige, hvis de kan«! Men nogle børn magter det ikke! Der er nogle grunde til at de ikke kan styre deres adfærd og bliver eksplosive. Og det er netop bogens budskab at finde disse årsager og give forældre, lærere og pædagoger indsigt og redskaber, så mange fastlåste situationer kan blødes op og håndteres hensigtsmæssigt.

Der er ingen nem løsning og viljen til ændring *skal* være til stede. Eksempelvis skal udgangspunktet være, at børnene *vil* en ændring, hvis de kan. Det tidligere udgangspunkt – »at de kan, hvis de vil«, kan ikke bruges!!!! Forfatterens mål er at tilvejebringe en dybere forståelse af disse børn – uanset hvilke bogstaver de relateres til.

Bogens opbygning tager udgangspunkt i spørgsmålet: Hvorfor er nogle børn så dårlige til at tilpasse sig forandringer og krav? Hvorfor eksploderer de? Hvorfor hjælper de traditionelle metoder ikke? Hvilke alternative metoder findes der?

Bogens vigtige pointe ligger i, at disse børn ikke vælger at være eksplosive, men udviklingen af de nødvendige evner til fleksibilitet og frustrationstolerance er forsinket i forhold til det normale. Det handler om de eksekutive evner! Og ligesom læsevanskeligheder ikke helbredes med et trylleslag, helbredes den emotionelle analfabetisme heller ikke fra det ene øjeblik til det andet.

Løsningen er at finde de udløserer, der sætter eksplosionerne i gang, og det gøres ved at finde de relevante »stisystemer«. Stisystemer defineres som de evner, der er behov for at træne! Metoden er »Samarbejdsbaseret Problemløsning«.

Bogen opererer med en plan A, en plan B og en plan C. Der gøres rede for de 3 planer og focus rettes mod plan B, som praktiserer den model der ligger til grund for bogen. Plan B opererer med 3 trin, som alle er vigtige, hvis en konstruktiv løsning skal opnås: 1. Empati 2. Definition af problemet 3. Invitation!

De 3 trin gennemgås grundigt og eksemplificeres.

Med plan B kan eksplosive situationer reduceres og rationelle tilgange indlæres. For børn vil gerne, hvis de kan!

Og hvad skal der så til? En ændring af omgivelserne! Chance/mulighed for at arbejde på en ny identitet!

Bogen afsluttes med en opstilling af årsager til, at barnet måske ikke eksploderer i skolen, men primært derhjemme. Der er en kritisk holdning til prøver i skolen og den »nul-tolerance politik« der er focus på i dag. Forfatteren tager almindelige modspørgsmål op og replicerer med, at de er irrelevante i lyset af, at disse børn gør det rigtige, hvis de kan.

Alt i alt en let læst, meget oplysende og inspirerende bog, der gør op med de traditionelle holdninger til problematiske børn. Og selvfølgelig har forældrene et stort ansvar, men det er befriende at få en anderledes forståelse af skyld og ansvarsfordeling.

Bogen kan anbefales på det varmeste og burde være obligatorisk læsning for samtlige lærere og pædagoger – og selvfølgelig ikke mindst til de forældre, der har fået et eksplosivt barn.

Birgit Marott
Aut. psykolog
Lektor i psykologi

Barnet og musikken

Inge Marstal: *Barnet og musikken*, 2.udgave, Hans Reitzels Forlag, 2008, 175 s., 225 kr.

Inge Marstal er professor i musikpædagogik ved Det Kgl. Danske Musikkonservatorium og er desuden hørelærepedagog og pianist. Hun har udgivet adskillige lærebøger om musikmetodik for børn og har redigeret sangbøger for børn og voksne.

I denne bog, som nu foreligger i 2.udgave, trækker hun i særlig grad på sine erfaringer fra et omfattende projekt på konservatoriet, der drejer sig om formidling af musik til børn i alderen 0 – 3 år. Målgruppen for bogen er derfor især personalet på institutioner for denne aldersgruppe samt forældre og bedsteforældre.

Alle folkeslag har til alle tider iagttaget og kendt til sangens og musikkens betydning for små børn. Det gælder også os i dag, som når forfatteren beretter om en erindring med et næsten nyfødt barn, der er uroligt. En vuggen i armen og en blid nynnen fik straks barnet til at vende sig og lytte og tie. Men i dag har man derudover opsamlet en betydelig, forskningsbaseret viden om fostret og det nyfødte barn: alle børn reagerer på musikalsk påvirkning – alle børn har en spontan musikalsk udtrykslyst – alle børn synger, før de taler – alle børn er med andre ord født med musikalske anlæg.

I kapitlerne 2, 3, 4 og 5 belyses denne viden ved hjælp af ældre og nyere forskningsresultater fra Goethe og Piaget til Steen Larsen og Stern. Det påvises eksempelvis, at fostret omkring 30. uge har de neurologiske forudsætninger for at lagre lydindtryk i hjernen. Colwyn Trevarthen, som er psykobiolog, citeres adskillige gange i bogen, bl.a. om spædbarnets evne til at tilpasse sig tempoet og tonelejet i moderens tale.

I kapitel 6 udfoldes sangens særlige betydning for barnets udvikling og dens sammenhæng med motorikken. Det vises, hvordan sangbogen har og kan gives mange, vigtige funktioner.

I kapitel 7 om musikalitet og musikalsk sans tages der fat på det store spørgsmål om, hvad musikalitet er. Hvordan kan den ses eller høres? Hvilken rolle spiller genetiske forhold? Forfatteren lægger megen vægt på betydningen af den musikalske udvikling og herunder, hvor vigtigt det er at påvirke og træne. Der fremlægges fund og synspunkter fra en bred kreds af forfattere og tænkere.

I kapitlerne 8 og 9 drøftes høresansen og forholdet mellem musik, lyd og støj. Et meget betydningsfuldt tema er støjen i hverdagen – udenfor – derhjemme – i daginstitutionen. Ikke mange ved vist, at der for eks. er målt støj i kuvøser på 80 – 90 db. og med udsving på op til 120 db.

I et ligeledes tæt kildedækket kapitel 10 om musik og intelligens redes trådene ud med hensyn til sammenhængen. Mogens Hansen har et godt bud på, hvordan intelligensen for musik (Gardner) formentlig udvikles.

Herpå følger et par kapitler om kultur og dannelse samt om musikkens egenverdi, og i de afsluttende kapitler 13 og 14 fokuseres der på perspektiver og undervisning. Her og i epilogen, som bl.a. indeholder en omfattende, anoteret fortegnelse over sange og sanglege, ses det, at vi er i selskab med en både meget indsigtfuld forsker og en særdeles dynamisk pædagog – forenet i en og samme person.

Bagest findes forslag til sangbøger og metodikbøger samt en omfattende litteraturfortegnelse og noter..

Det er en fremragende bog! Et skoleeksempel på en lærd forsker, der formår at formidle, så det kan forstås og bruges af enhver. Indsigtfuld gennemgang af relevant forskning og hjertevarme og opfind-

somme pædagogiske forslag til, hvordan man kan lykkes med den store opgave: at bevare, styrke og udvikle barnets musikalitet. Det er en bog, der bør kendes og bruges af alle pædagoger og forældrene med samt af disses forældre.

Bjørn Glæsel

Social mestring i børnegrupper

Liv Vedeler: *Social mestring i børnegrupper*. Akademisk Forlag, 2008. 192 s., 269 kr.

Børns indbyrdes forhold har uvurderlig betydning for deres sociale læring, og det er omdrejningspunktet for denne praksisbog om udvikling af social mestring i børnegrupper. Med afsæt i Antonovskys mestringsmodel kommer bogen ind på sprog og kommunikation, sociale færdigheder i legegrupper, konflikt og konfliktløsningsstrategier samt social mestring, også hos børn med særlige behov.

Hensigten med denne udmærkede lille bog beskrives på side 13 som » at bidrage med viden til feltet ved at fokusere på sociale mestringsstrategier i lege og kammeratskabsgrupper.« Det lykkedes ganske godt for forfatteren at belyse og nuancere feltet og fx skelnes der mellem begreberne social kompetence, sociale færdigheder og mestringsstrategier, som har forskelligt indhold og betydning. Dette synspunkt uddybes på side 19 således: » sociale mestringsstrategier er et begreb, som i modsætning til sociale færdigheder ikke nødvendigvis indebærer at være mester eller dygtig i en social sammenhæng. Mestring er en oversættelse af det engelske coping, som betyder at tackle eller håndtere et eller andet problem, for eksempel en social udfordring. Mestring i denne sammenhæng handler som nævnt ikke om at være

mester, men om at mobilisere mestringsressourcer, både ens personlige ressourcer og ressourcer i omgivelserne, som kan give social støtte. Alle har behov for at høre til, for at blive holdt af og accepteret.«

Bogen indeholder ni kapitler og to appendiks med observations-skemaer af kammeratskabsrelationer og sociale mestringsstrategier. Der er en omfattende litteraturliste samt et nyttigt og brugbart register. Bogen virker gennemarbejdet, den er logisk opbygget og er præget af et grundlæggende optimistisk ressourcensyn på børns udvikling og læring. Den sociale mestring kan trænes og styrkes helt fra børnehvealderen, og der beskrives mange eksempler fra praksis på en vellykket socialisering og udvikling af venskaber.

Der anlægges et praktisk-pædagogisk perspektiv i bogen, og som overordnet teoretisk referenceramme bruges Antonovskys mestringsmodel, der fokuserer på det positive og socialt velfungerende som drivkraft i mestring af problemer. De mange beskrivelser giver et konkret indblik i, hvordan vi ved at observere social kompetence hos børn kan opnå det nødvendige grundlag for at arbejde aktivt med at stimulere børns udvikling af social mestring. Der kan fx arbejdes bevidst med en følelsesmæssige regulering, også ved konfliktløsning og belastede situationer, og i kapitel ni beskrives en pædagogisk strategi for bedre social mestring i børnegrupper, og det noteres: » et funktionelt perspektiv på social kompetence handler først og fremmest om kontekstspecifik og bevidst identifikation af sociale udfordringer og opgaver. Et funktionelt perspektiv er baseret på systemteori, hvor viden om interaktion og kommunikation står centralt. Der fokuseres desuden på resultater af social adfærd. Hvilke sociale mestringsstrategier fører til, at børn får adgang til legegruppen, bliver inkluderet og får mulighed for at bruge sig selv i den fælles

aktivitet? For at fungere godt i forskellige sammenhænge må barnet også integrere forskellige færdighedsaspekter hos sig selv – både sociale, kognitive, sproglige, følelsesmæssige og motoriske.« Endvidere omtales, diskuteres og analyseres begreberne prosocial adfærd, empati og samarbejds-læring med udgangspunkt i en observations- og træningsplan i en børnehavegruppe, hvor der bl.a. arbejdes med selvkontrol, empati, prosociale færdigheder, leg, glæde og humor. Rolleleg beskrives her som en metode, der kan være velegnet til at træne sociale færdigheder på, som ofte aktiverer børnenes humor, især hvis pædagogen/læreren er dygtig til at praktisere gode og appellerende »oplæg« eller handlemønstre.

Bogens målgruppe er ikke nærmere præciseret, men pædagogerne og lærerne i indskolingen vil bestemt kunne få megen viden og inspiration ved at læse denne bog. Den kan bestemt anbefales, og specielt når der skal arbejdes bevidst med forskellige interventionsteknikker i børnemiljøet, er denne bog en nyttig og kærligkommen håndsrækning. Til slut skal blot det meget særprægede og farvestrålende omslag på bogen noteres som en gevaldig appetitvækker.

Eivind Fruelund

Fra interaktion til relation

Susan Hart & Rikke Schwartz: *Fra interaktion til relation. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Hans Reitzels Forlag, 2008. 296 s., 325 kr.

Gennem de senere år har der været en stadig øget opmærksomhed på barnets udvikling gennem sociale relationer med tilknytningsteorien som et bærende grundlag.

Susan Hart og Rikke Schwartz præsenterer i deres bog de mest centrale teoretikere på området.

Læseren føres på en historisk rejse fra Winnicotts objektrelationsteoretiske forståelse af barnets udvikling over Bowlby – tilknytningsteoriens egentlige fader – til de mest markante nutidige kapaciteter på tilknytningsområdet: Stern, Schore og Fonagy.

Fælles for de fem teoretikere er dels deres forståelse af barnet som et socialt væsen, der har behov for at knytte sig til kærlige omsorgspersoner for at kunne udvikle sin personlighed dels, at de forstår tilknytning som et gensidigt fænomen: På den ene side gør tilstrækkelig omsorg det muligt for barnet at udfolde sit medfødte potentiale, på den anden side er barnets aktive bidrag en forudsætning for, at det kan udvikle velfungerende relationer til omsorgspersonerne.

Selvom Donald Winnicott holder sig inden for den psykoanalytiske teori, og at hans virke er fra før tilknytningsteoriens udformning, deler han genstandsområde med tilknytningsteoretikerne. Det er nemlig også hans forståelse, at spædbarnet udvikler sig i sin forbundethed til moderen.

John Bowlby, der var den første teoretiker, der anvendte begrebet »attachment« systematisk, udviklede teorien om, hvordan barnet bliver forbundet med omsorgspersonen, og hvordan barnets personlighed dannes gennem denne forbundethed.

Daniel Stern fik for alvor igen sat tilknytning på dagsordenen igen. Stern bygger på både Winnicott og Bowlby, og har videreudviklet tilknytningsteorien bl.a. gennem inddragelse af omfattende forskning, som også inkluderer udviklingspsykologi og neuropsykologi.

Allan Schore har taget skridtet fuldt ud og bygger bro mellem tilknytningsteori og den nyeste hjerneforskning. Shores udgangspunkt er, at det arvemæssige po-

tentiale kun kan realiseres i det omfang, barnets følelsesmæssige kommunikation med omsorgspersoner danner grundlag for, at de hjernestrukturer, der betinger dets evne til at indgå i senere emotionelle relationer, kan modnes. Ifølge Schore er den neurale modning, vækst og differentiering helt afhængig af stimulation, og barnets fysiologi og indre biokemiske tilstande reguleres af omsorgspersonen.

Peter Fonagy integrerer tilknytningsteori og moderne psykoanalyse og inddrager ligeledes den nyeste hjerneforskning. Han er optaget af, hvordan tilknytningskonteksten både er ramme for dannelse af indre repræsentationer og nødvendig for at barnet kan udvikle affektregulering. Fonagy beskriver også, hvordan barnet gennem tilknytningsrelationen gradvist udvikler fornemmelsen af at have et eget selv, der kan mærke egne og andres følelser og udtrykke dem gennem tale og handlinger.

Bogen er imidlertid langt mere end en historisk rejse, hvor de fem centrale teoretikeres forståelse præsenteres. Bogen igennem gør SH og RS forbilledligt indsigtfuldt og klart rede for, hvordan de nævnte teoretikere på forskellig vis har bidraget til beskrivelsen af, hvordan samspillet mellem barn og omsorgsperson fører til, at barnet udvikler en indre struktur og bliver sig selv, adskilt fra andre.

SH og RS manøvrerer med sproglig letthed, trækker linier, drager sammenligninger og præciserer forskelle og ligheder mellem de fem teoretikeres bidrag på en måde, der gør, at man som læser – selvom man måtte have et godt forhåndskendskab til alle fem teoretikere – sidder tilbage med en ny oplevelse af sammenhæng og af overblik på et højere forståelsesniveau.

Forfatterne formår at formidle en kompleks, neuro-affektiv-relational forståelse – en sammenhæng mellem tilknytningsteorien og de neurologiske processer, der skaber grundlaget for tilknytning og per-

sonlighedsudvikling.

Fra interaktion til relation er en særdeles velskrevet bog, som bærer præg af forfatterens omfattende viden om, forståelse af og overblik over et meget komplekst genstandsområde.

Henning Strand

Newly Qualified Teachers

Göran Fransson & Christina Gustafsson (red.): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. Gävle University Press, 2008, 196 s. (Skrevet på engelsk).

Forfatterne af denne bog er alle medlemmer af NQTNE, (forkortelse; skrevet fuldt ud i titlen). Dvs. et nordisk baltisk samarbejde mellem Danmark, Estland, Finland, Norge og Sverige. Formålet med samarbejdet er at skabe bedre forståelse for og bedre vilkår for nyuddannede lærere. Det er et emne af et betydeligt omfang; det vurderes i EU, at der vil blive uddannet omkring to millioner nye lærere i de næste 15 år – og altså lige så mange praksischock! I mange EU lande er over 40 % af lærerne mellem 45 og 64 år. Fra Danmark deltager lektor Egon Hedegaard fra professionshøjskolen København.

I kapitel 1 redegør de to redaktører for bogens temaer. De understreger, hvor afgørende nødvendigt det er at få bygget gro mellem lærernes basisuddannelse og den undervisningssituation, de forventes at indtræde i og gerne mestre umiddelbart efter uddannelsen. Der er mange betegnelser for den situation – praksischock er en velkendt variant. Spørgsmålet er så, hvad der kan stilles op.

Kapitel 2 rummer en diskussion af de vanskeligheder omkring formidling, der er typiske i internationalt samarbejde. I NQRTNE er sproget som i de fleste

EU projekter engelsk. Deltagernes forudsætninger mht. at tale og skrive engelsk varierer en del, hvortil kommer de sociale, kulturelle, økonomiske og politiske forskelligheder. For eks. kan betegnelsen »mentor« have 16 forskellige betydninger, hvilket kan gøre kommunikationen temmelig tidskrævende.

Eva Bjerholdt fra Norge og Egon Hedegaard præsenterer i kapitel 3 de medvirkende lande og viser, hvordan man indfører nye lærere i skolen i de fem lande. I Danmark viste en undersøgelse i 2003 (foretaget af DLF) at man i kommunerne gav en slags indføring til tre ud af fire nye lærere – typisk i form af en beskeden mentorordning. I det så ofte omtalte Finland er der slet ingen indføring. Herefter følger en diskussion af, hvordan læreruddannelsen kunne bidrage til den professionelle udvikling – for eks. i form af kurser for nye lærere, uddannelse af mentorer og dialog med skolen.

Kapitel 4 rummer en komparativ analyse af mentorfunktionen i Estland, Finland og Sverige. En udmærket oversigt viser ligheder og forskelle, og det understreges, at der er brug for mere forskning.

Kapitel 5 ser nærmere på et finsk forskningsprojekt, der sammenligner effekten af tre forskellige mentorordninger: parvis, i grupper af nye lærere eller i blandede grupper. Der viste sig at være fordele og ulemper ved alle tre metoder.

I kapitel 6 redegøres der for en narrativ undersøgelse i Estland, Finland og Norge. Undersøgelsen følger Creswells krav til den narrative forskningsproces, men i udvidet form: deltagerne er med til at finde interessante pointer i hinandens fortællinger. Hvordan så lærerne så sig selv? Som i overskriften til kapitlet: »Stærk, kompetent – og sårbar«.

Egon Hedegaard præsenterer i kapitel 7 en hel buket af beskrivelser og analyser af netværkets betydning og udvikling. Fem

beretninger fra landene lægges frem – anmelderen vælger Danmark som eksempel. Et enmandsprojekt, der gradvis og bl.a. via en konsensuskonference i København sætter sig spor i et dansk netværk og med dansk medvirken i det europæiske netværk – herunder et nyt Comenius projekt.

De to svenske redaktører har ganske meget på hjerte i det afsluttende kapitel 8. En grundig beskrivelse af et forslag til et nyt tilbud til nye lærere i Sverige som et slags prøveår. Det skal gælde fra 2010, hvis det ellers bliver vedtaget. En uddybende beskrivelse af Golds typologi: mentoren set i et humanistisk perspektiv og i et kritisk konstruktivistisk perspektiv, og endelig et gennearbejdet forslag til, hvordan nye lærere kan støttes i deres professionelle udvikling og i deres kompetenceudvikling. Der er fire faser, hvor den første handler om daglig støtte i praksis chok perioden. I fase to – efter ca. et år – fokuseres der desuden på nogle generelle, pædagogiske temaer som ledelse og identitet. Fase tre involverer lærerne i skolebaserede udviklings- og forskningsprojekter med henblik på øgede kvalifikationer. Fase fire sigter imod, at lærerne, som nu har lært meget og føler sig rimeligt sikre, forholder sig systematisk og udforskende til egne aktiviteter, og at de indgår i erfaringsudveksling.

Til slut sammenfattes konklusioner og implikationer blandt andet vedrørende mere forskning.

Denne anmelder, der har en fortid som lærer og som seminarielektor, har læst bogen med stor nysgerrighed og interesse. Den er særdeles relevant og aktuel; nye læreres situation ser ud til at ligne situationen i 1960'erne og 70'erne ganske meget. Det er ikke lykkedes i disse fem lande – med Estland som en positiv undtagelse – at forebygge eller kurere praksischocket. Men det er der råd for: bogen lægger ned sin udmærkede gennemgang og analyse

af situationen fundamentet til et nyt bygningsværk – en gennemtænkt model i fire faser. Om bidragsyderne kan man sige, at de er præcise, velformulerede og grundigt dokumenterende med et væld af kilder. Repræsentanterne fra de fem lande har tydeligvis inspireret og styrket hinanden og er dermed selv eksemplariske for den netværkstænkning, hvorpå fremstillingen bygger.

Pressemeddelelsen angiver en bred skare som målgruppe: forskere, seminarielejere, skoleledere, lærerforeninger, kommunale forvaltningsfolk, politikere lokalt og centralt samt – naturligvis – lærere. Heri er anmelderen ganske enig.

Bjørn Glæsel

PIRLS 2006

Jan Meiding & Louise Rønberg: *PIRLS 2006 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. Klasse*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, 2008, 328 s., 248 kr.

Så er den her, rapporten om den store undersøgelse, som giver svar på det i lang tid stillede spørgsmål: hvordan går det med læsekompetencen i Danmark? I forhold til tidligere undersøgelser og i forhold til andre lande. Vi har ikke glemt, at vi i 1991 havde læseresultater på linje med Tobago. Så: lad bare et meget vigtigt svar blive afsløret på dette sted i anmeldelsen: der er sket en kraftig fremgang svarende til et helt klassetrin og tak for det. Men lad os se rapporten efter i sømmene.

PIRLS står for: Progress In International Reading Literacy Study, dvs. en international undersøgelse af udviklingen i læsekompetence. I foråret 2006 fandt en sådan undersøgelse sted. 40 lande deltog og fra Danmark drejede det sig om 4.000 elever, 145 skoler, 246 lærere samt skole-

ledere og forældre. Læsekompetence defineres således: »Færdigheden til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller som værdsættes af den enkelte person. – Unge læsere læser for at deltage i fællesskaber med folk, der læser i skolen, i fritiden og for deres fornøjelses skyld«. Der fokuseres på tre aspekter: formålet med læsning, dvs. for at opleve eller for at lære; forståelsesprocesser, dvs. for at finde information, at drage direkte følgeslutninger, at fortolke og integrere centrale ideer og informationer, at undersøge og vurdere indholdet, sproget og tekstelementerne; eleverne læsevaner og indstilling til læsning.

Dataindsamlingen var meget omfattende: materialet bestod af fem skønlitterære tekster og fem faglitterære tekster. Alle tekster var blevet oversat til alle sprog i de deltagende lande fra engelsk på en meget kontrolleret måde. Der var to typer af spørgsmål til de skønlitterære tekster: multiple choice og åbne spørgsmål. Til de faglitterære tekster var der fire typer af spørgsmål: at genfinde oplysninger, at drage direkte følgeslutninger, at fortolke ideer og oplysninger og at undersøge og vurdere indhold og sprog. Derudover en lang række data fra spørgeskemaer til eleverne, forældrene, lærerne og skolelederne.

Databearbejdningen redegøres der for i et meget stort tabelmateriale. Det vises bl.a. at reliabiliteten i bedømmelsen af svarene på de åbne spørgsmål er 0,97 i Danmark, 0,98 i Bulgarien, men kun 0,83 i Norge. Dette og en mængde andre fund og detaljer for de videnskabeligt interesserede feinschmeckere. Danske elevers læsekompetence ligger samlet pænt over det internationale gennemsnit. Der er mange interessante og ind imellem overraskende fund. For eks. at hverken tidlig skolestart som i England, Skotland eller New Zealand eller udbredt testning i sig

selv sikrer et højt læseniveau hos 10-årige elever. Danske børn klarer sig bedre end børnene i disse lande.

I sammenligning med den tidligere undersøgelse i 1991 er Danmark det land, hvis score har den største fremgang, – fra en 16.plads, hvor Tobago altså var på 17.pladsen til en 9.plads (Tobago ligger fortsat på en 17.plads!). Der er en sammenligning af spredningen i resultaterne: sammenlignet med Sverige, Island og Norge er der den største spredning i Danmark: flest i den dårligste gruppe og flest i den bedste gruppe. Sådant var det også i 1970'erne: de store læseundersøgelser i Lyngby-Tårnbæk med OS-400 viste jo, at normalfordelingskurven fik en på hatten, »Tryk-seksten effekten«.

Forskellene mellem drenge og piger ses overalt, men de er ikke ret store. Pigenes resultater ligger dog signifikant over drengenes i både de skønlitterære og de faglitterære tekster. De tosprogede elever har så forskellig baggrund i landene, at der ikke kan drages konklusioner fra denne undersøgelse.

Antallet af bøger i hjemmet og forældrenes uddannelsesniveau må formodes at spille en stor rolle. Lærernes undervisning i de nordiske lande har forskelle: danske lærere fokuserer forholdsvis meget på indholdssiden. Klassebibliotek findes i gennemsnit i 69 % af klasserne og med et gennemsnitligt antal bøger på 52. Men i Danmark findes de kun i 33 % af klasserne. Med hensyn til lærernes uddannelsesmæssige baggrund ses der store forskelle: danske lærere har for 66 % vedkommende ikke lært meget om læsepædagogik i deres uddannelse. Til sammenligning har 57 % af lærerne internationalt netop haft et sådant fokus på læsepædagogik.

Det er et flot arbejde, der lægges frem i denne rapport, som da også har en international baggrund. Meget præcis og valid definition af læsekompetence. Meget præ-

cist udarbejdede spørgsmål til de tilsyneladende velfungerende tekster og en lang række relevante, bløde data til inspiration for både forskere, praktikere og politikere, der interesserer sig for læseudvikling, læseundervisning og læsekompetence. Et uhyre righoldigt data- og tabelmateriale, der giver lyst til at gå på opdagelse: hvordan kan det for eks. være, at danske børn er bedre til skønlitterære tekster end til faglitterære, mens det er lige omvendt med franske børn? Kunne det have noget med undervisningen at gøre? Forfatterne hævder, at det er den øgede indsats i danskundervisningen i de senere år, der har givet dette flotte resultat: en læsekompetencefremgang svarende til et helt klassetrin. Ja, det er der meget, der tyder på. Det er samtidig denne anmelders opfattelse, at vi ved næste PIRLS undersøgelse i 2011 vil kunne se effekten af et forhåbentlig fortsat fokus på læseundervisning og ressourcerne hertil.

Bjørn Glæsel

Den inkluderende skole 1

Rasmus Alenkær (red.): *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund, 2008. 352 s., 299 kr.

Inklusionsbegrebets spændingsfelt

Inklusion og rummelighed har i mange år været på dagsordenen i PPR regi. Udgangspunktet for de senere års fornyede diskussion af inklusion, i Danmark ofte fremført under betegnelsen »den rummelige skole«, knytter sig til *Salamanca Erklæringen*, hvori det bl.a. hedder: »De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn«

(Unesco 1994; Undervisningsministeriet 1997).

Nu kunne man jo tænke, at det da egentlig burde være ret uproblematisk at hævde sådanne standarder, som de, der hævdes i Salamanca Erklæringen i en moderne civiliseret verden anno 2008. Det er det åbenbart ikke helt. Forklaringen er ifølge Rasmus Alenkær (Folkeskolen nr. 23, 2008), at »rummelighed« og »inklusion« længe har været sat lig med hinanden. Alenkær udtaler i den forbindelse til Folkeskolen, at rummelighed er misforstået inklusion og han betegner det som den lige vej til ødelæggelse at operere ud fra en sådan opfattelse. Kort og godt: vejen til helvede er ofte brolagt med gode intentioner og rummelighedsbegrebet er blevet et politisk selvforsikringsbegreb, der smider hele ansvaret over på lærerne og skolen. Den slags skaber tilsyneladende forsvarsbetingede aggressionsreaktioner hos mange ansatte i folkeskolen, hvilket ret tydeligt fremstår af læserbreve i bladet af samme navn her i oktober. F. eks. da skolepsykologernes formand, Bjarne Nielsen, i forbindelse med udgivelsen af sin bog, »Problemadfærd i skolen«, blev citeret (i Berlingske Tidende 9. oktober 2008) for det synspunkt, at skolen er for individorienteret og dermed usamtidig i sit syn på de vanskelige elever. Bjarne Nielsen kritiserer, at skolen i sit krav om flere ressourcer i forsøget på at magte rummeligheden og forebygge stress og nedslidning hos personalet, placerer problemet hos eleverne ud fra et ønske om at få de vanskelige elever fjernet fra klassen. I stedet bør skolen satse på at lære af gode eksempler med klasseledelse og struktureret tilrettelæggelse og løse problemerne ad den vej. En sådan opfattelse findes der faktisk også holdepunkter for i nærværende bog af Rasmus Alenkær.

Rasmus Alenkær har sammensat en god og bred introduktion, der kommer godt

rundt om de mange facetter ved inklusionsbegrebet. Bogens tre dele er forsynet med korte introduktioner til de enkelte afsnits artikler, ligesom Rasmus Alenkær selv har skrevet en prolog til bogen, der giver alle læsere mulighed for at være med fra starten og forstå problematikken i sit udgangspunkt. Susan Tetler ridser »Historien bag begrebet den inkluderende skole« op i bogens kap. 1.

Der er også bidrag fra tre anerkendte internationale forskere, Alan Dyson og Frances Gallanough, samt Mel Ainscow, der gennemgår en række interessante forskningsresultater. Deres primære pointe er, at inklusionsudvikling først begynder for alvor, når skolen anerkender »vanskelige elever« som »invitationer« til at redefinere skolens eksisterende praksis. I forbindelse med at ændre praksis er også Alex Madsens kapitel, »Forældreinklusion« at gøre tynde historier tykkere« tankevækkende. Her rejser sig spørgsmålet om, hvorvidt skolen er tilbøjelig til at ville »vinde« (gøre historier »tykke«) på bekostning af forældres egne historier om barnet, som man så søger at gøre »tynde«.

Som Lars Qvortrup skriver i kapitel 9, så lever vi i en tidsalder, hvor det er »forskellighed«, der skaber sammenhængskraft i samfundet ikke »ensliggørelse«. Tidligere tiders »naturlige skole« med et klart defineret normalitetsbegreb, der bestemte, hvem der var inde i varmen og hvem der var ude i kulden fungerer ikke længere. Muligvis er det af selvsamme grund vi ser den ophedede debat om at få ret eller magt over fortolkningen af undervisningen, rummeligheden og disciplinen i skolen netop nu. Magtaspektets betydning for forståelsen af de specialpædagogiske snitflader i forholdet til fx almen pædagogik er måske nok det eneste jeg savner i denne introduktion. På den anden side er det let at finde Foucault inspirerede analyser an-

dre steder. Gamle forklaringsmodeller står for fald og skolens traditionelle kontorkendskab med tilhørende magtsymmetri mellem elev og lærer bør forandres. Mon ikke det er af samme grund vi hører om kommuner, der sender lærerne på kursus i læringsstile?

Efter læsning af Alenkærs antologi får jeg den tanke, at der bør forskes i mål og indholdsdimensionen i folkeskolen. For vi ved jo at der indskrives et stigende antal elever til specialundervisning.

Lars Grønbæk

Den inkluderende skole 2

Rasmus Alenkær (red.): *Den inkluderende skole – i praksis*. Bogforlaget Frydenlund, 2008. 328 s., 299 kr.

»Den Inkluderende skole« er et trebindsværk: Ovenfor er omtalt bind 1 – en grundbog, hvor der redegøres for forskellige teorier og forståelser, der samler sig om inklusionsbegrebet.

I bind 2, som her nøjere skal omtales, er indfaldsvinklen primært en praksisorienteret forholdemåde til emnet.

En af folkeskolens store udfordringer i de kommende år er at skabe inkluderende fællesskaber, hvor den enkelte elev oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager i et socialt og fagligt fællesskab. Bøgerne om den inkluderende skole er et væsentligt bidrag i denne debat.

Bind 2 er skrevet af forskellige forfattere fra ind – og udland, og som første bind er det redigeret af Rasmus Alenkær.

Bogens mål er at understøtte arbejdet med inklusion i praksis, og at understøtte bevægelsen mod en mere inkluderende skole:

- hvor der findes høj grad af gensidig tilpasning mellem skole og målgruppe,

- hvor skolen er en lærende organisation,
- hvor de professionelle er i stand til at håndtere uønsket adfærd i undervisningen igennem anvendelse af målrettede pædagogiske værktøjer og kommunikation,
- hvor undervisningens indhold og struktur er tilrettelagt i forhold til elevernes konkrete behov,
- hvor skolens politik er tydelig og konkret formuleret,
- hvor *alle* elever oplever sig som naturlige og værdifulde deltagere i skolens faglige og sociale fællesskab.

Første del af bind 2 omhandler arbejde med AKT, AKT-medarbejderens rolle i den inkluderende skole, værktøjer, der kan understøtte en positiv og målrettet kommunikation i undervisningen, adfærdsledelse, konflikthåndtering, elevmægling samt en introduktion til class-room-management i et positivt og anerkendende læringsmiljø. Anden del omhandler udvikling af praksis. Her er det især skoleudviklingsredskaber, der tages fat på. Om den nødvendige dialogbaserede refleksive praksis i den lærende og inkluderende skole, hvor refleksiv praksis ikke bare er et fikst redskab, men mere en fundamental måde at forholde sig på og agere på i sin professionelle praksis. Det understreges, at denne proces må dyrkes, plejes og videreudvikles konstant, hvis processen skal være virksom..

I kap.10 samler dette kapitels forfatter op på mange af inklusionens grundlæggende forhold:

Etik, betydningen af inkluderende fællesskaber, varetagelse af relationer og etablering af udviklingsmuligheder for alle børn. Her belyses såvel metodiske, som didaktiske som praktiske aspekter, samtidig med at der gives bud på udviklingsfremmende måder at forstå og forholde sig til praksis på.

Det understreges, at det er et anliggende for hele skolen at arbejde for udviklende fællesskaber, og at det i høj grad handler om forandringer i skolekultur og værdiopfattelse, såfremt ændringerne af praksis skal være varige. Skolen må således udgøre en ramme om fællesskaber, hvor alle deltager aktivt og bliver værdsat, og hvor undervisningen er tilpasset elevens forudsætninger.

Budskabet er, at inklusion handler om at organisere livsformer, kontekster, relationer, der giver meningsfuldhed, og at lærerne spiller en central rolle, som de professionelle, som har ansvar for – i samarbejde med forældre og elev at muliggøre dette

Derved flyttes fokus fra adfærdskorrektion og tilpasning til et spørgsmål om, hvorledes der kan etableres fællesskaber og sammenhænge, hvor børn og unge kan blive handlende aktører i eget liv med ansvar og omsorg for andre.. Der er tale om et læringssyn, der balancerer mellem det fælles og det individuelle.

Bogen forholder sig kritisk til den stærke individualiseringstendens, som i årtier har været kendetegnende for arbejdet med børn i vanskeligheder. Det understreges, at forandringsmulighederne afhænger af den kontekst og de relationer, de indgår i, og at det afgørende er at skabe bæredygtige forbindelser, hvor børn kan udvikle sig i fællesskab: Fokus på arbejdet må derfor være at skabe tilhørsforhold, mulighed for mening og udvikling. Inkluderingsperspektivet vedrører således både skolens almene praksis og det specialpædagogiske fagområde.

Bogens tredje del omhandler undervisning. Her præsenteres en række praktiske værktøjer, der sigter mod inklusion, ligesom der gives en introduktion til cooperative learning.

Endelig afsluttes bogen med to unges erindringer om en ekskluderende skoletid.

Bogens force er, at redaktør og forfattere hele tiden forsøger at fastholde et helhedsperspektiv, uden at fortabe sig i raffinerede værktøjer.

Bogen henvender sig til lærere, pædagoger, skoleledere, konsulenter, psykologer og studerende på skole-institutionsområdet.

Begge udkomne bøger er absolut læseværdige og kan ses som hinandens supplement. Og så kan vi glæde os til, at bind 3 udkommer med det primære fokus på det ledelsesmæssige perspektiv.

Birthe Frey

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Årgang 45 – nr. 1 - 5/6

Artikler

Dennis Groth: <i>Det är viktigt att eleven i skolan kan känna lärandets glädje</i>	5
Hanne Pia Eriksen: <i>Et bud på en dialogbaseret integrationsmodel</i>	11
Inge Post og Inge Benn Thomsen: <i>TRAS – Tidlig Registrering Af Sprogudvikling</i>	20
Ingrid Busck: <i>Refleksionsrum: Et redskab i konsultativ praksis</i>	31
Jóhannes Miðskarð: <i>Pædagogisk arbejde med børn med autisme</i>	42
Jytte Mielcke: <i>Børneklínisk undersøgelse og behandling – med fokus på legen som projektiv metode</i>	53
Susan Hart: <i>Hjernens udvikling, familier traumatisering og seksuelle overgreb</i>	66

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

Peter Westmark og Mogens Blæhr: <i>Forord</i>	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

Artikler

Bent B. Andresen: <i>Læselyst og læring – PPR's foregribende rolle</i>	179
Bjørn Glæsel: <i>Nye muligheder i Europæisk skolepsykologi</i>	186
Elisabeth Børnich: <i>Kjeft i barnehagen – Barn, som har det vanskelig får mest kjeft i barnehagen</i>	191
Jette Petersen: <i>Unge med selvskadende adfærd – hvad gør vi?</i>	209
Jørn Nielsen: <i>Valg af interventionsformer</i>	223
Line Meiling: <i>»Man taber sig da ikke af at snakke« – om nødvendigheden af relationsarbejde med børn med overvægt og deres familier</i>	241
Thomas Ziehe: <i>er en af pædagogikkens absolutte superstjerner</i>	254

Solveig Gaarsmand: <i>PPRs rolle – erfaringer fra Forældrerådgivningen</i>	287
Edvard Befring: <i>Inkludering som mål og mulighed</i>	300
Kirsten Kristensen: <i>En undersøgelse af Ugandas specialskoler</i>	314
Line Fihl: <i>Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra Aspergers syndrom – et review over litteraturen</i>	325
Margaret M. Clark: <i>Børn med læsevanskeligheder og meget tidlige læsere – to forskellige forskningstilgange</i>	347
Mikala Lousdal Liemann: <i>PDA'en – et »høreapparat« til mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF)</i>	364
Mindord om Arne Sjøgaard 1912-2008.	379
Inge Henningsen: <i>Holder PISA, hvad PISA lover</i>	380
Lise Render Nielsen: <i>Problematiske eller anerkendt? – En diskussion af den problemfokuserede og den anerkendende tilgangs betydning for psykologens rolle i PPR</i>	394
Peter Dahler-Larsen: <i>Hvad betyder vidensbaseret</i>	408
Gitte Dalby Thykjær & Ib Bræmer: <i>Interviews om PPR's konsultative metode. Fra kuffertbærer til konsulent del 2</i>	419
Susan Tetler: <i>Forældre til børn med nedsat funktionsevne: en ressource for skolen?</i>	428
Trine Natasja Sindahl: <i>Anonym online chatrådgivning af børn og unge</i>	440
Faktablok: Knudepunkt	448
Ib Hedegaard Larsen: <i>Diagnosemarkedet</i>	449
Anita Amalie Maudal, Beate She Klíngenberg, Hildegunn Dahl, Hilde Hansen, Ann Karin Aarebrot-Heiestad og Inger Johanne Gundersen: <i>Rektorers forståelse av mobbing i skolen</i>	461
 Omtale	
Sammen mod mobning	168
Roskildemodellen.	265
 Rubrik:	
Ole Robenhagen & Jan Simon Petersen: På opdagelse – om at finde nye veje i det pædagogiske landskab	267
 Faktablok:	
Tilgængelighed dagen lang.	271

Omtale af ny litteratur

Gitte Haslebo og Maja Loua Haslebo: <i>Etik i organisationer</i>	
<i>Fra gode hensigter til bedre handlemuligheder</i> (Henning Strand)	87
Birgit Madsen (red.): <i>Angst. Følelsen at miste kontrollen</i> (Birgit Marott)	88
Maggie Mamen: <i>Forkælede børn. En guide for forældre og pædagoger</i> (Birgit Marott)	88
Niels Ploug (red.): <i>Social arv og social ulighed</i> (Bjørn Glæsel)	89
Ole Lauridsen: <i>Fokus på læring – om læringsstile i dagligdagen, professionelt og privat</i> (Bjørn Glæsel)	90
Skaalvik og Skaalvik: <i>Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier</i> (Palle Bendsen)	91
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
Daniel J. Siegel og Mary Hartzell: <i>Forældre Indefra</i> (Bjørn Glæsel)	273
Søren Kai Christensen & Margrethe Frydenborg: <i>Handleplaner og dokumentation – i brugerperspektiv</i> (Bjørn Glæsel)	274
Lotte Salling: <i>Leg sproget frem – med rim, remser og bevægelse</i> (Eivind Fruelund)	275
Rudi Dallos & Ros Draper: <i>Familieterapi. Systemisk teori og praksis</i> (Henning Strand)	276
Insoo Kim Berg og Peter Szabo: <i>Løsningsfokuseret coaching – korte forløb – varige løsninger</i> (Eivind Fruelund)	277
Finn Westh: <i>I dialog med familien</i> (Poul Nissen)	279
Blaine J. Fowers: <i>Dydsetik og psykologi</i> (Henning Strand)	281
Thomas Nordahl, Mari Anne Sørlie, Terje Mager og Arne Tveit: <i>Adfærdsproblemer hos børn og unge – teoretiske og praktiske tilgange</i> (Palle Bendsen)	282
Bente Lyng: <i>Anerkendende pædagogik – om nærvær i børnehøjde</i> (Birgit Marott)	373
Berit Hertz & Frank Iversen (red.): <i>Mere anerkendelse i børnehøjde</i> (Birgit Marott)	374
Hans Henrik Knoop og Jørgen Lyhne (red.): <i>Positiv psykologi – positiv pædagogik</i> (Palle Bendsen)	375
Michael White: <i>Kort over narrative landskaber</i> (Charlotte Ljunggren)	475
Jytte Birk Sørensen: <i>Støt mestring – bryd mønstre</i> (Karen Kyndrup)	478
Frank Smith: <i>At Tænke</i> (Bjørn Glæsel)	480
Bjarne Nielsen: <i>Problemadfærd i skolen</i> (Bjørn Glæsel)	481
DVD med Daniel Stern fra konferencen: <i>Kommunikation og relationer</i> (Karen Kyndrup)	483

Søren Hertz: <i>Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder</i> (Henning Strand)	485
Ivar Bråten (red.): <i>Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis</i> (Bjørn Glæsel)	487
Peter Christiansen (red.) et al.: <i>Hvad vi ved om god undervisning</i> (Palle Bendsen)	488
Leif Moos (red.) et al.: <i>Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen</i> (Palle Bendsen)	489
William Davies: <i>At overvinde vrede og irritation. En selvhjælpsguide på grundlag af kognitiv adfærdsterapi</i> (Birgit Marott)	490
Tony Attwood: <i>Aspergers syndrom</i> (Birgit Marott)	491