

Indhold



Frans Ørsted Andersen: <i>Danske og finske PISA-resultater i et komparativt, kvalitativt perspektiv – med en specialpædagogisk vinkel</i>	203
Maiken Agger Tømming: <i>Opstart af et inkluderende tilbud for småbørn med autisme i Gentofte Kommune – Fra idé til realitet</i>	222
Helen Laustsen: <i>Resultater fra effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder i den danske folkeskole</i>	228
Susan Hart: <i>Personlighedsundersøgelser af børn ud fra en neuroaffektiv udviklingspsykologisk model</i>	246
Abstracts	282
Omtale af ny litteratur	283
Anne Vibeke Fleischer: <i>Set med børns øjne – om menneskeforståelse</i> (Birgit Marott)	284
Solbritt Lindahl: <i>Miljøløftet i skolen – udvikling af gode klassemiljøer</i> (Eivind Fruelund)	284
Per Straarup Søndergaard: <i>Når livet gør ondt – om selvskadende adfærd blandt unge</i> (Birgit Marott)	286
Jan-Olav Henriksen: <i>Menneskesyn – historiske arv og fortsat aktualitet</i> (Jørgen Mark Pedersen)	287

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift«s Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog, cand.
psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog, cand.
psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, cand.
psych.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Lone Bjarkow, Prinforparitas A/S

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 285,00 incl. moms

Danske og finske PISA-resultater i et komparativt, kvalitativt perspektiv – med en specialpædagogisk vinkel

Kan den finske PISA-succes til dels forklares ud fra en række skolehverdagsdetaljer, der især gavner de svageste elever?

*Artiklen baserer sig på et netop færdiggjort ph.d-projekt, **Danske og finske læringsmiljøer. De danske og finske PISA-resultater i et kvalitativt, komparativt perspektiv**, der søger at besvare spørgsmålet om årsagerne til den finske PISA-succes. I artiklen redegøres der først for en række fællestræk, der forener ikke bare den danske og finske folkeskole men også de øvrige nordiske lande. Enestående i Norden er bl.a. enhedsskolen – altså at alle børn i princippet følges ad i 9 år, udelt, i samme klasse. Det har man fx ikke i vores andet naboland, Tyskland. Senere i artiklen behandles en række favorable træk i det finske uddannelsessystem – forhold, der kan vække til eftertanke og inspiration. Det drejer sig fx om læreruddannelse, skoleledelse, aftalesystemer og undervisningsassistenter i Finland. Men også klasseværelser, skolemøbler, skolemad og undervisningsmaterialer omtales. Der afsluttes med opregning af en række fordelagtige didaktiske fællestræk i den finske skole – og med en samlet konklusion til sidst.*

Af Frans Ørsted Andersen,
Adjunkt, ph.d, DPU / Aarhus Universitet

Indledning og artiklens problemstilling

Det finske skolevæsen og uddannelsessystem høster i disse år fornemme bedømmelser i internationale undersøgelser. Ikke bare PISA, men også en række andre sammenlignende studier af nationale uddannelsessystemer, helt tilbage til Nordlæs-projektet i 90'erne, placerer Finland helt i top på en lang række felter, fx vedrørende elevernes læse- og regne- og naturfagsfærdigheder. Danmark, Island, Norge og Sverige scorer som bekendt ikke så højt som deres finske naboer på disse felter – men har til gengæld bedre resultater på »blødere« områder som fx trivsel og samarbejde. Men alligevel overhaler finnerne os alle på ét blødt område, nemlig det

OECD kalder »equity« altså »lighed«. Det drejer sig om uddannelsessystemets samlede evne til at løfte svage grupper op til højere socioøkonomisk status. Det er yderst interessant, for både Danmark og Norge investerer mere i det specialpædagogiske område end Finland – men opnår tilsyneladende mindre. Ser man på det nordiske område, Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, er der sådan set ikke store forskelle i PISA-resultaterne, hvis vi ser på de ca. 75% normale, velfungerende elever i disse lande alene. Denne gruppe er så at sige ret uinteressant fra et komparativt nordisk synspunkt – for vi er nærmest helt ens. Men når det drejer sig om den sidste fjerdedel, skiller Finland sig markant ud. Det er her finnerne henter

hele PISA-gevinsten: de er bedre til at få de svage med. Denne kendsgerning bekræftes i øvrigt af en helt ny analyse af PISA 2006 resultaterne, udført af professor Christen Sørensen fra Syddansk Universitet i Odense.¹

Overordnet set er der som bekendt rigtig mange fællestræk mellem de nordiske lande, især hvis man anlægger et globalt, komparativt perspektiv. Lighederne drejer sig ikke bare om åbenbare områder som fælles sprog (svensk er trods alt også et officielt sprog i Finland), kultur og velfærdsmodel – men også om områder som familiestruktur, erhvervsforhold, samfundsøkonomi og grundlæggende pædagogisk tænkning. Enhedsskoletanken, altså at alle børn i princippet starter sammen i 1.kl. og følges ad gennem hele folkeskolen som én samlet gruppe er også unik for Norden. Og alle de nordiske lande har i årtier haft det som en målsætning at skabe mere lighed via uddannelse. I den forbindelse prøver jeg i denne artikel, at besvare flg. Spørgsmål:

Hvorfor er der da så stor forskel indenfor det nordiske område, på hvilket udbytte eleverne har af skolegangen? Hvorfor skiller Finland sig så markant ud?

I lettere omskrevet form var dette også de ledende forskningsmæssige spørgsmål i det ph.d-projekt, jeg afsluttede i starten af 2009. Jeg har søgt svarene i skolen, ude i hverdagen i klasserummet. Fokus har ligget på handlinger, kommunikation og oplevelser i undervisning og læring, herunder i høj grad evalueringsformer. Sammenligningsgrundlaget har

1 Sørensen, C. (2008). PISA-2006: Hvad nyt? *Samfundsøkonomen*, 2008 (nr. 6)

værett 5 normale danske og 5 normale finske folkeskoler.

Projektet er designet som et komparativt, kvalitativt case study, inspireret af det norske Evaluering av reform 97 af Kirsti Klette m.fl. samt af det ligeledes norske PISA+. De svar, eller hypoteser om man vil, som jeg har fundet frem til, skal selvfølgelig ses som begrænsede af undersøgelsens omfang, dens fokus og metode og dens teoretiske (for)forståelser. Jeg har ikke selv undersøgt økonomiske, politiske og sociologiske forhold – men refererer på disse områder alene til andres forskning. Mine egne data er som nævnt indhentet i klasserum på blot 10 skoler i Danmark og Finland. Det er detaljer herfra fra elevers, læreres og skolelederes hverdag over 3 år, på disse 10 skoler der danner baggrund for mine svar og for denne artikel.

Mine studier har ført mig til det grundsynspunkt, at man ikke generelt kan betegne den finske folkeskole som bedre end de øvrige nordiske landes, på trods af de PISA-resultater, jeg ellers lige har henvist til. Omvendt kan man heller ikke sige, at den generelt er dårligere. Jeg mener, at der i alle de nordiske landes folkeskoler er mange generelle positive træk, såvel som masser af problemer. Pointen er at vi, da vi er så tæt på hinanden, også let kan lære af hinanden. En række velfungerende ordninger og indslag i den finske skolehverdag er, sådan som jeg ser det, umiddelbart anvendelige overalt i Norden – uden lovændringer osv. Fx er der i den finske folkeskole en markant, simpel og problemfri evalueringskultur, som vi andre sagtens kunne lade os inspirere af. Det klare fokus i Finland på skolens grundlæggende »ydelse«, nemlig almen dannelse og faglighed, den effektive mø-

dekultur samt en meget dedikeret indsats for at få alle med, burde efter min mening også kunne vække til eftertanke i det øvrige Norden.

Ensartede uddannelsessystemer i de nordiske lande

Finsk skolelovgivning minder som sagt på mange måder meget om de øvrige nordiske lande – der er nogenlunde de samme overordnede formål med folkeskolen i alle disse lande. Der er fx den samme klasselærermode (i hvert fald i 1.-6.kl.), de samme grundlæggende »barncentrerede« pædagogiske traditioner med at lade børn være børn – og ikke presse for meget på med konkurrence, prøver, tests og karakterer i underskolen (1.-6.kl.). Finske skoler har ligesom danske, norske og svenske, »leg og læring«, projektperioder, story lines, klasselærerdage, emneuger, osv. på programmet. Der er, især i 1.-6. kl. stor fleksibilitet mht. til lærernes muligheder for løbende at lave ændringer i de grundlæggende fag- og modulopdelte skoleskemaer, således at der kan skabes længere sammenhængende forløb med samme emne og samme lærer. Ja, faktisk er der på grund af den store overvægt af timer, fag, ansvarsområder og aktiviteter, som tildeles de finske klasselærere, på mange måder tale om større fleksibilitet i forhold til en emneorientering og tværfaglighed i den finske folkeskole, selv om dette ikke profileres særligt meget. I Finland findes der også pædagogisk avancerede forsøgsskoler som Hellerup og Vorbasse i Danmark, men langt de fleste er, som i de øvrige nordiske lande, mere almindelige folkeskoler med blandede undervisningsformer. Overalt har man i Finland, som

i Danmark og Norge, hidtil lagt vægt på en udpræget decentral styring af folkeskolen – med centrale læseplaner og testforslag fra undervisningsministeriet, som kun er vejledende. Finland har ikke engang fælles, nationale afsluttende prøver efter 9.kl. Men man ser, ligesom i Danmark og Norge, flere og flere tiltag i retning af mere top-downstyring af folkeskolen fra hovedstaden.

Der har i den offentlige debat været mange myter om den finske folkeskole. Nogle har hævdet, at den finske folkeskoles imponerende PISA-resultater, skyldes at finske skolebørn er vant til tests og prøver og derfor lettere kan løse de opgaver, som PISA-undersøgelserne stiller. På linje hermed er der folk, der påstår, at de gode finske PISA-resultater, er et argument for at skolebørn skal have flere prøver og tests i hverdagen, for det har finnerne jo, og se hvor godt det går dem! Andre har imidlertid hævdet det modsatte. At de gode finske PISA-resultater afspejler, at man ikke skal have nationale tests, for det har de jo ikke i Finland! Begge synspunkter er forfejlede. Man kan ikke generelt påstå, at skolebørn i Finland er mere vant til testning og prøvetagning end danske og norske, for det er en kompleks sag. PISA-undersøgelserne baserer sig på spørgsmål og opgaver som løses med papir og blyant. Er eleverne i Danmark og Norge ikke vant til det? Det er rigtigt, at Finland ikke har nationale tests, som Danmark og Norge. Men det er også rigtigt, at der i dagligdagen bliver evalueret rigtig meget i Finland, også med brug af testlignende metoder, udviklet lokalt eller hentet fra lærebogssystemerne. Jeg tror ikke det giver mening, at hævde, at de generelt vældig gode finske, og tilsvarende mere dårlige danske

og norske, PISA-resultater hænger sammen med en større eller mindre grad af testparathed i nogle af landene.

Tosprogethed, multikultur og lektier i den finske folkeskole

Man hører desuden ofte den påstand, at i de finske PISA-undersøgelser skulle der være en eller anden formel eller uformel »ordning«, således at svagt fungerende elever (fx tosprogede indvandrere eller »diagnosebørn«) ikke var med i opgavebesvarelsene i samme omfang som i de øvrige nordiske lande. Jeg ved ikke hvorfra denne påstand stammer, men jeg har af og til hørt den fremført, fx ved de offentlige debatter, der har været afholdt om PISA, fx på Danmarks Pædagogiske Universitet i efteråret 2005. Jeg kan her bekræfte, at der absolut ikke er noget belæg for denne påstand. I følge PISA-forsker, Sirkku Kupiainen fra Helsinki universitet, følger man i Finland meget stringent de regler, der er for tilfældig udvælgelse af skoler, klasser og elever. Ved kontrol af opgavebesvarelsene fremgår det tydeligt, at der ikke er større syge- eller fraværspcent på »PISA-dagene« fra fx skoler med mange specialundervisningselever eller tosprogede børn. Dette er også tilfældet, når kontrollen køres på de enkelte udtrukne børn².

En anden påstand er, at de gode finske PISA-resultater skyldes, at Finland er en mere homogen nation end Danmark og Norge med enhedskultur, -etnicitet, -sprog og -religion og kun få indvandrere og flygtninge. Men selv om der

er en kerne af realitet heri, så holder det ikke som forklaring. For dels tager Finland efterhånden imod ligeså mange ikke-europæiske indvandrere og flygtninge som Danmark (efter de danske opstramninger siden 2001) – dels har Finland altid været en multikulturel stat med flere nationale, sproglige og religiøse mindretal (fx svenskere, russere, sigøjnere, samer, estere, jøder og ortodokse).

Der findes således mange skoler, der enten har et multikulturelt, blandet etnisk grundlag, eller er rene minoritetsskoler for fx den svensktalende befolkningsgruppe eller det ortodokse mindretal. I Helsinki kan man nu også finde skoler, der ligesom i fx Ishøj, Vollsmose og Gjelleup i Danmark, har et meget stort antal tosprogede elever fra Somalia, Mellemøsten og andre steder i den 3.verden. Men jeg har en fornemmelse af, at den finske folkeskole er bedre end den danske til at sikre, at disse tosprogede elever får et acceptabelt udbytte af deres skolegang. Ligesom i de øvrige nordiske lande findes der i Finland gode ordninger for tildeling af ekstratimer med supplerende sprogundervisning til disse elever. Desuden tror jeg, at det finske lektiesystem, med faste og stabile rutiner for aflevering og lærertilbage melding på skriftlige opgaver samt tilhørende lektiecafeer, gavner de tosprogede – og andre svage elevgrupper. Man ser i Finland ofte, at eleverne får fx skriftlige finsk- eller matematikopgaver for som hjemmelektie. Læreren samler opgavehæfterne ind (eller modtager dem pr. e-mail), retter dem og kommenterer dem efterfølgende skriftligt. I Danmark ser det ud som om den praksis i høj grad er forsvundet fra skolehverdagen, hvor der hellere benyttes korte mundtlige

² Referat af samtale med PISA-forsker, Sirkku Kupiainen til EDUCA-konferencen i Helsinki, 27.-28.1.2006.

lærertilbagemeldinger, elevselvkontrol, fælles klasseretning, osv. Det kan være udmærket, men bedømt ud fra PISA-undersøgelsestater, tror jeg ikke, man skal underkende de mange positive effekter, der er ved den »klassiske evalueringstradition«, hvor eleverne jævnlige, hver især eller i grupper, laver nogle skriftlige produkter, afleverer dem til læreren, der retter, kommenterer og returnerer hver enkelt produkt. Dels får eleverne på denne måde nogle gode arbejdsvaner, dels er lærerens rette- og kommentararbejde en vigtig form for personlig feedback og *anerkendelse* af elevens indsats. Desuden bidrager denne praksis til at synliggøre lærerens arbejde for forældrene og dermed skabe respekt for dette. Det gælder især, hvis forældrene, som det er tilfældet på mange finske folkeskoler, skal kvittere for lærerens skriftlige kommentarer. Ofte er disse feedback- og kommunikationssystemer bygget ind i lærebogssystemerne, så det er let at finde ud af, også for forældre, der ikke er højtuddannede eller tilhører landets etniske majoritet. I Danmark er megen evaluering knyttet til kopierede ark, der ofte forsvinder i rodet i skoletasken.

»Lågstadiet«, »högstadiet« og finsk læreruddannelse

De fleste steder i Finland er skolen delt i »lågstadiet« (1.-6.kl.) og »högstadiet« (7.-9.kl.). Disse befinder sig ofte i helt separate bygninger, men finsk skolelovgivning tillader og tilstræber nu en sammenlægning af de to stadier, så man faktisk, hvis der er fysisk og økonomisk mulighed for det, kan skabe en sammenhængende enhedsfolkeskole fra 1.-9.kl, ligesom i Danmark og Norge. Omvendt

ser man i Danmark en tendens i modsatgående retning: en begyndende »lagkagedeling« i særskilte afdelinger for indskoling, mellemtrin og overbygning. Så alt i alt begynder vi også på dette område at ligne hinanden mere og mere i de to lande.

Der har fra mange sider været peget på den gode og grundige finske læreruddannelse som en forklaring på den finske PISA-succes.³ Jeg tror, der er noget om snakken, men som jeg senere vil vende tilbage til, så er der opstået nogle myter om at den høje kvalitet skyldes, at det i Finland er universiteterne, modsat Danmark, hvor det er seminarierne (professionshøjskolerne), der varetager læreruddannelsen.

Som udgangspunkt er finske lærere, både på »lågstadiet« og »högstadiet«, universitetsuddannede. Men sammenligner man med Danmark og Norge er det i realiteten sådan, at flere af de finske universiteter, der uddanner lærere, kan betegnes som opgraderede professionshøjskoler, altså sammenlægninger af tidligere lokale seminarier, højskoler, kursusinstitutioner osv. i regionale uddannelsescentre, der så har fået en række forsknings- og udviklingsopgaver oveni. Også danske professionshøjskoler kan jo opnå »college«-status via »university college«-akkrediteringsordninger. Samtidig er der tale om flere forskellige måder, man i Finland kan uddanne sig til lærer på. Man kan tage en slags almindelig 5-6-årig cand.mag-uddannelse, hvis man primært vil arbejde på »hög-

³ Simula, H. (2005): *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. I: "Comparative Education", Vol.41, No.4, November 2005, pp.455-470.

Finsk læreruddannelse

Finske folkeskolelærere er, både på "lågstadiet" og "högstadiet", universitetsuddannede. Men der er tale om flere forskellige måder, man kan uddanne sig til lærer på. Man kan tage en almindelig 5-6-årig cand.mag.-uddannelse, hvis man primært vil arbejde på "högstadiet" (og /eller i gymnasiet – kombinationsansættelser ses). Dertil findes faglæreruddannelser, hvor man fx alene studerer ét eller to fag, fx musik og et fremmedsprog, på univeristet – og derefter blot underviser i det eller de fag – i hele folkeskoleforløbet, 1.-9.kl. Men de fleste finske lærere har taget den meget roste og utvivlsomt yderst kvalificerende femårige pædagogiske magisteruddannelse. Denne uddannelse kanlides i daglig tale i Finland også "klasselæreruddannelsen". Den giver fordybelse i 1-2 liniefag men også grunduddannelse i næsten alle de øvrige skolefag. Desuden omfatter den pædagogik, afgangsprøve og praktik. En fordel er også tilstedeværelsen af særlige moduler med centrale emner som klasserumsledelse, pædagogisk forskningsmetodik, evalueringsmetode og –teori og kommunikation & IT. De fleste finske lærere på "lågstadiet" har været igennem denne glimrende læreruddannelse. Mange finske skolefolk og uddannelsesforskere peger selv på denne læreruddannelsesmodel, "den pædagogiske magister", som en medvirkende årsag til de gode finske PISA-resultater.

De nyuddannede finske pædagogiske magistre er godt rustet til at varetage de mangearterede funktioner og opgaver, som en moderne klasselærer skal kunne magte af både pædagogisk, didaktisk, metodisk, faglig, mediemæssig, psykologisk, social, praktisk og personlig art. Overordnet set kan man sige, at alle finske folkeskolelærere har en meget grundig uddannelse, både i basisfag, pædagogiske og psykologiske fag, praktik og i de 1-2 liniefag, som de har brugt væsentligt mere tid på end deres danske kolleger. Der er efter min mening ingen tvivl om, at dette er en del af forklaringen på de finske elevers gode resultater i fx læsning: lærerne i Finland er simpelthen vældig godt uddannede. Generelt bedre end deres danske kolleger. Og selvom de finske lærere har brugt mere tid til fordybelse i et par enkelte skolefag, så har de også bredden med, idet de har grunduddannelse i en lang række skolefag, således at det ikke, i samme omfang som i Danmark, er et problem at få skruet børnenes skoleskemaer sammen med kvalificerede lærere på alle poster.

Derfor er det heller ikke rigtigt at sige, som nogen har gjort, at de finske lærere er blevet uddannede til at være fagdioter. De er rigtignok højt specialiserede og kvalificerede i et par skolefag. Men når dette er sagt, så må man også straks gøre opmærksom på, at de på lågstadiet som klasselærere i praksis underviser i flere fag, som de kun har grunduddannelse i. Selvom læreruddannelsesaspektet har været en dominerende forklaring på den finske PISA-succes i den offentlige debat i Finland, så konkluderer de finske uddannelsesforskere, Jouni Välijärvi* og Pirjo Linnakylä, fra det finske PISA-team at Finlands gode resultater synes at være forbundet med et helt netværk af sammenhængende faktorer, herunder elevernes egne interesser og fritidsaktiviteter, skolernes læringsmiljøer, forældrenes støtte såvel som andre sociale og kulturelle forhold (min oversættelse og sammenskrivning).

* Välijärvi, J. & Linnakylä, J. (2002): The Finnish success in PISA and some reasons behind it. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

stadiet«. Dertil findes faglærer-uddannelser og diverse kombinationer, således at man fx kan have kvalifikationer i nogle fag til at undervise på »högstadiet« og i andre til »lågstadiet«. Sidst men ikke mindst er der den meget roste og utvivlsomt yderst kvalificerende 5 årige pædagogiske magisteruddannelse, der i daglig tale i Finland også kaldes »klasselæreruddannelsen«. Den giver fordybelse i 1-2 liniefag og grunduddannelse i næsten alle de øvrige skolefag og omfatter desuden pædagogik, afgangsprøve og praktik. En fordel er også tilstedeværelsen af særlige moduler med centrale emner som klasserumsledelse, pædagogisk forskningsmetodik og IT. De fleste finske lærere på »lågstadiet« har været igennem denne glimrende læreruddannelse. Mange finske skolefolk og uddannelsesforskere peger selv på denne læreruddannelsesmodel, »den pædagogiske magister«, som en medvirkende årsag til de gode finske PISA-resultater,⁴ og jeg er tilbøjelig til, i et vist omfang, at give dem ret.

De nyuddannede finske pædagogiske magistre, altså folkeskolelærere til 1.-6. kl., er virkelig godt rustet til at varetage de mangeartede funktioner og opgaver, som en moderne klasselærer skal kunne magte af både pædagogisk, didaktisk, metodisk, faglig, mediemæssig, psykologisk, social, praktisk og personlig art. Overordnet set kan man sige, at alle finske folkeskolelærere har en meget grundig uddannelse, både i ba-

sisfag, pædagogiske og psykologiske fag, praktik og i de 1-2 linjefag, som de har brugt væsentligt mere tid på end deres danske kolleger. Danske lærere, der er uddannet efter 1997-ordningen, skal på 4 år nå hele 4 linjefag samt pædagogiske fag, praktik, tværfaglige projekter og bacheloropgave. Selvom den danske læreruddannelsesreform 2007 skærer linjefagsantallet ned fra 4 til 3, ændrer det ikke grundlæggende på det faktum, at danske lærere hverken har den bredde eller den dybde, som finske lærere får gennem deres uddannelse.

Der er efter min mening ingen tvivl om, at dette er en del af forklaringen på de finske elevers gode resultater i fx læsning: lærerne i Finland er simpelt hen vældig godt uddannede. Generelt bedre end deres danske kolleger. Og selvom de finske lærere har brugt mere tid til fordybelse i et par enkelte skolefag, så har de også bredden med, idet de har grunduddannelse i en lang række skolefag, således at det ikke, i samme omfang som i Danmark, er et problem at få skruet børnenes skoleskemaer sammen med kvalificerede lærere på alle poster.

Derfor er det heller ikke rigtigt at sige, som nogen har gjort, at de finske lærere er blevet uddannede til at være fagidioter. De er rigtignok højt specialiserede og kvalificerede i et par skolefag. Men når dette er sagt, så må man også straks gøre opmærksom på, at de på lågstadiet som klasselærere i praksis underviser i flere fag, som de kun har grunduddannelse i. Her er de to lande helt ens, bortset fra at danske lærere ikke får grunduddannelse i så mange skolefag ved siden af deres 3-4 linjefag.

Selvom læreruddannelsesaspektet har været en dominerende forklaring på den

4 Fx Torbjörn Sanden og Tom Wikman, begge fra Åbo Akademi Vasa (ÅAV), der har universitetsstatus, men i øvrigt, på mange måder, svarer til et dansk pædagogisk CVU med lærer- og pædagoguddannelse, idet hovedaktiviteten på ÅAV er pædagogisk grund-, efter- og videreuddannelse.

finske PISA-succes i den offentlige debat i Finland, så konkluderer de finske uddannelsesforskere, Jouni Välijärvi og Pirjo Linnakylä, fra det finske PISA-team⁵ at *Finlands gode resultater synes at være forbundet med et helt netværk af sammenhængende faktorer, herunder elevernes egne interesser og fritidsaktiviteter, skolernes læringsmiljøer, forældrenes støtte såvel som andre sociale og kulturelle forhold* (min oversættelse og sammenskrivning).

Finsk rummelighed

Selve klasselærersystemet og den overordnede pædagogiske tænkning vedrørende undervisningen i 1.-6.kl. er som nævnt ret ens i Danmark, Norge og Finland, – fx minder følgende træk meget om hinanden i de tre lande:

- klasselærerne samler trådene omkring klassen og følger den enkelte elev tæt, både fagligt og personligt
- den skemamæssige organisering i 1.-6. kl.: klasselæreren råder over store »blokke af timer«, fx hele formiddagen. Selv om der formelt er anført fx »idræt«, »natur og teknik« og »matematik« i disse timer, så er der i praksis stor fleksibilitet. Det betyder fx, at hvis klasselæreren har planlagt at køre et mere sammenhængende projektforløb, kan hun frit gøre det
- man lægger vægt på ikke at presse børnene for meget med tests og karakterer på de yngste trin. Når man

er barn, skal der være plads til fantasi, leg og kreativitet

Igen kan vi konstatere, at der er tale om rigtig mange fællestræk mellem de tre landes folkeskolepædagogik. Alligevel opnår Finland imponerende resultater i internationale sammenlignende elevundersøgelser, som fx Pisa-undersøgelserne⁶. Og som tidligere nævnt magter den danske og norske folkeskole ikke i samme grad som den finske, at være medvirkende til at løfte svage samfundsgrupper op. Finnerne er nemlig i front, når man måler på parameteret »equity«⁷, dvs. evnen til, via skolen, at skabe mere lighed i samfundet. Det skal forstås på den måde, at uddannelsessystemet er i stand til støtte udsatte grupper, fx indvandrere og bistandsmodtagere, således at den unge generation får mere uddannelse og højere social status end forældrene. Også her, på et »blødt område«, er Finland i top, mens effekten af det danske uddannelsessystems lighedsskabende indsats faktisk ligger på niveau med lande som Storbritannien og USA – normalt ikke samfund, vi gerne vil sammenlignes med, når talen er på lighed. Det hører selvfølgelig med til historien at det danske (og det norske) samfund rummer en lang række andre ligheds-skabende foranstaltninger, fx indenfor arbejdsmarkeds- og overenskomstsyste-merne. Men det er altså tilsyneladende ikke det danske (og norske) uddannelsessystem, der i særligt stort omfang kan medvirke her.

5 Välijärvi, J. & Linnakylä, J. (2002): *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

6 Se fx Ravn, Karen (2003): *Faglighed eller fleksibilitet I: Folkeskolen* nr. 36, 4.9.2003, s.8-9.

7 Se fx Olsen, John Villy (2003): *Tillid – glem det*. I: Folkeskolen nr.29, juli 2003, s. 10-11.

Men hvorfor er den finske folkeskole bedre end den danske og norske til løfte svage samfundsgrupper op, oven i købet, tilsyneladende, med brug af færre ressourcer? Svaret på dette spørgsmål vil også være svar på det ledende forskningsmæssige spørgsmål.

Der kan formuleres mange forskellige fornuftige svar. Et par af de tidligere nævnte generelle forklaringer på den finske PISA-succes, fx vedrørende den gode 5-årige finske klasselæreruddannelse, gælder sandsynligvis også her. Men i mit projekt har jeg som nævnt prøvet at fokusere på forskelle i klasserummet og skolehverdagen generelt.

På en stor, gammel folkeskole midt i Tammerfors, er der fx ikke noget støt-tecenter. De elever, som i Danmark bliver henvist til et sådant pga. opmærksomheds- eller læsevanskeligheder eller lignende, følger på denne finske folkeskole alle klassens timer. Der er altså her ingen fysisk udskillelse – ingen fag, forløb eller oplevelser i klassen, som problembørnene ikke får. Disse finske »problemelever« skal ikke, som tilsvarende danske, forlade den almindelige undervisning (med mistet indlæring i klassen som resultat) for i skoletiden at få særlig støtte i et særligt lokale. Til gengæld tilbydes de ekstra hjælp efter skoletids ophør – fx i lektiecafeer på skolebiblioteket kl. 14-16 (der er ikke et nationalt SFO-system i Finland – men en del forskellige lokale ordninger, drevet af fx spejder- og idrætsforeninger og kirkelige organisationer, som vi også kendte det i Danmark førhen og stadig gør det på klubområdet).

Et anden vigtig hverdagsdetalje er de finske undervisningsassistenter; en personalegruppe vi ikke kender i Danmark. På førnævnte Tammerfors skole, såvel

som næsten alle andre finske folkeskoler, råder man over faste undervisningsassistenter. De har som regel en særlig 1-årig uddannelse bag sig, og de tilbringer alle deres obligatoriske arbejdstimer på skolen (de har ingen forberedelsesfaktor) – bl.a. med støtte ude i klasserne, til svage eller problematiske elever. Undervisningsassistenterne kan i visse tilfælde også dække vikartimer (som ofte er traumatiske og/eller kaotiske for de svage elever), organisere aktiviteter i frikvartererne, deltage som hjælpere i natur-og teknikforsøg, assistere i lektiecafeen om eftermiddagen, være med på ekskursioner og lejrskoler, installere IT-programmer, kopiere arbejdsark, osv. Undervisnings-assistenterne er desuden med i den fælles planlægning og mødeaktivitet på skolen – som dog er væsentligt mindre end i Danmark. De finske skoleledere kan således anvende undervisningsassistenterne meget fleksibelt. De kan sættes ind, hvor der er problemer, – og det gavner både elever og lærere. De svage elever kan få direkte støtte i mange situationer og udvikler ofte tætte og trygge relationer med undervisningsassistenterne, og læreren får overskud til at fastholde et fagligt fokus og sikre udfordringer til både de normale og de højt begavede, samt fastholde sit blik for helheden og klasse miljøet.

Det hører dog med til billedet, at børn med omfattende problemer, som fx alvorlige fysiske og psykiske handicap, ofte, i et vist omfang, udskilles fra normalundervisningen. Der findes i Finland, som i Danmark, både specialklasser i folkeskolens regi og særlige specialskoler, som tager sig af fx psykisk udviklingshæmmede børn. »Diagnosetænkning« er udbredt – finnerne elsker at jonglere med etiketter som ADHD og Aspergers

og Tourette. Der er altså grænser for rummeligheden. Nok har man gode måder at styre mange urolige typer på, fx via faste rammer, struktur, sund og gratis mad, undervisningsassistenter i timerne og masser af motion og frisk luft i de mange frikvarterer. På den måde kan den urolige elev få brændt krudtet af og bedre koncentrere sig om de mere boglige aktiviteter, men bliver problemerne for store og uoverskuelige for dette system, sættes udskillelsesprocesser i gang. Mange almindelige folkeskoler har nemlig, i modsætning til det nævnte eksempel fra Tammerfors, ligesom i Danmark, støttecentre, hvor elever med fx læsevanskeligheder kan få særlig læseundervisning om eftermiddagen.

Skoleledelse, aftalesystemer og undervisningsassistenter

Som udgangspunkt har alle finske lærere 24 undervisningstimer – også dem med særlige funktioner. Der går derfor ikke så meget tid for skoleledelsen med at forhandle, registrere, tælle og opgøre den enkelte lærers konkrete tjenestetid. Hvor danske skoleledere bruger en meget stor del af deres arbejdsdag foran en skærm, har deres finske kolleger i højere grad tid til at udøve pædagogisk og personalemæssig ledelse. De er ikke bundet til at sidde ved en computer og lave vikarplaner, budgetredegyrelser, kommunale indberetninger og opgørelser over lærernes arbejdstid, sådan som de ofte er det i Danmark. Ikke alene ser man i langt højere grad end tilfældet er i Danmark de finske skoleledere i aktivitet ude i klasseværelserne, på gangene og på lærerværelset. De har faktisk også tid til at undervise selv. De fleste finske souschefer underviser omkring 15-20

lektioner om ugen, skolelederne ca. det halve. Det betyder, at finske skoleledere har daglig og direkte erfaring med pædagogiske og didaktiske problemstillinger på klasserumsniveau. De ved så at sige hvor skoen trykker i praksis i undervisningen, og de kan derfor også, i højere grad end deres danske kolleger, fungere som »coach« og »konsulent« for lærere, der oplever problemer. Dette er igen til gavn for de svageste elever, fordi også skoleledelsen bliver en del af det lærerteam, der tager vare på dem. Kun hvis skolen har mere end 800 elever bortfalder skolelederens undervisningsforpligtigelse helt, hvorimod souschefen altid har undervisning. Hvordan kan dette overhovedet lade sig gøre?

Udover at henvise til den simple tjenestetidsaftale og en effektiv mødekultur, kan man igen pege på undervisningsassistenterne som en del af svaret. De er nemlig ikke bare vigtige i forhold til lærernes jobtilfredshed og de svage børns læring og trivsel. Undervisningsassistenterne er også en værdifuld ressource for skoleledelsen, idet man her har en fleksibel personalegruppe til rådighed i mange situationer, der ellers i Danmark kan give skoleledelsen grå hår. De finske undervisningsassistenter kan let træde til i mange af de situationer, som er problematiske for ledelsen – og som dermed også kan være det for både elever, lærere og forældre. Når der opstår akutte problemer i en klasse, fx med mobning og uro, eller når flere lærere er syge på én gang, når en lærer brækker benet lige inden en lejrskole, når man må holde ekstraordinære møder i skoletiden, når der kommer nye pludselige administrative krav fra kommunen, når to klasselærere næsten samtidig meddeler, at de er gravide

Finske lærerassistenter

Lærerassistenthjælperordningen er landsdækkende, og der findes nationale regler og lovgivning for assistentuddannelsen. Lærerassistenter kan være ansat på en skole på fuld tid eller deltid. Reglen er, at 100 elever altid automatisk giver én lærerassistentstilling, men langt de fleste assistenttimer udløses af elever med særlige behov / problemer, herunder udenlandsk baggrund. Det betyder, at der er en skole elever, der er indstillet til specialpædagogisk støtte, eller elever, der har en udenlandsk baggrund, så har skolen også mange flere assistenttimer til rådighed end skoler, der ikke har sådanne elever. På nogle skoler kan der således være en 10-12 assistenter, på andre bare et par stykker. På en almindelig forstadsskole i Helsingfors er der fx ansat 4 assistenter. To af dem, Johanne og Emilia, er begge til stede på skolen i alle deres 38 timer, og dermed er de en helt uundværlig og fleksibel ressource, ikke bare i klasser med flere af nævnte type elever, men i det hele taget. Det hedder i assistenternes arbejdsbeskrivelse, at »de skal gøre det, som skolens ledelse og lærerne sætter dem til« – udover støtten til elever med særlige behov, kan det fx dreje sig om midlertidig vikardækning, assistance på lejrskoler, idrætsstævner og ekskursioner, hjælp i lektiecafeen, opstilling til forsøg i biologi og natur & teknik, oprydning, kopiering, installering af IT, osv. Johanne benytter fx 24 timer af hendes ugentlige arbejdstid i en 4. kl. med rigtig mange tosprogede og diagnosticerede børn (sidstnævnte: ADHD, Tourette, Asperger), men der er stadig 14 timer tilbage til de øvrige arbejdsopgaver, som fx oprydning, pakning af lånte undervisningsmaterialer og frikvarterassistance. De finske lærerassistenter har som regel taget en målrettet etårig uddannelse, der består af kurser i fx specialpædagogik, skole- og sociallov, leg & læring, udvikling og sundhed, konfliktløsning og IT samt 3 måneders praktik. Johanne og Emilia repræsenterer meget godt de forskellige »karriereløb«, der ofte ses. Emilia er den erfarne, der har arbejdet i 15 år som assistent, og da hun er vældig glad for jobbet, har hun tænkt sig at fortsætte. Johanne er i en helt anden livsfase. Hun blev færdig på gymnasiet for ½ år siden, og er nu i gang med den sidste praktikperiode på assistentuddannelsen. »Jeg har tænkt mig at arbejde nogle år som assistent og så finde ud af, om jeg vil være lærer, pædagog eller sundhedsplejerske«, siger hun. Johanne nævner også, at arbejdet som assistent gavner ansøgningen til de få, attraktive pladser på læreruddannelsen.

og snart skal på barselsorlov osv. osv. savner danske skoleledere ofte et plan B-system, der hurtigt og effektivt kan sættes ind uden lange og indviklede forhandlinger om og opgørelser af tjenestetid, lokalaftaler og overenskomster. Danske skoleledere er, i sådanne situationer, ofte låst fast af stive skolekulturer, ufleksible aftalesystemer og forældede forvaltningstraditioner. Mange af

førnævnte problemsituationer rammer især de svagere funderede elever hårdt – de behøver ofte en høj grad af forudsigelighed, tryghed og faste strukturer med kendte voksne omkring sig. Og her kan undervisningsassistenterne i Finland levere varen, når klasselæreren eller andre af de faste lærere af forskellige grunde, fx førnævnte, ikke kan være til stede i undervisningen.

Undervisningsassistenter kommer hermed til at kende mange af skolens »tunge« elever rigtig godt i mange sammenhænge og gennem flere år. De følger dem i tykt og tyndt og kender, ligesom klasselærerne, både til børnenes faglige, sociale og personlige sider. Dermed er undervisningsassistenterne med til at skabe nære relationer, tryghed, faste rammer og »rummelighed« omkring nogle børn som ellers på mange måder er belastede og til besvær for både sig selv og omgivelserne. Undervisningsassistenterne kan dermed hjælpe læreren med al det komplekse relationsarbejde, som Karsten Hundeide peger på som en forudsætning for den gode undervisning i folkeskolen.⁸ Han har i en årrække arbejdet med netop betydningen af relationerne i pædagogisk arbejde. En af hans pointer er, at kvaliteten af samspillet i det pædagogiske rum, herunder interaktionen mellem barn og lærer, er afgørende for barnets udvikling, fordi lærere og pædagoger, i det moderne samfund hvor begge forældre næsten altid er fuldtids-beskæftigede, også er blevet til *centrale omsorgsgivere*. Hundeide lægger vægt på, at *det gode samspil* i pædagogisk sammenhæng kan være præget af at læreren/pædagogen er god til at:

- give barnet anerkendelse
- skabe felter af fælles opmærksomhed
- skabe mening i de pædagogiske processer
- give forklaringer
- graduere støtten til eleven

8 Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

- sætte positive grænser og rammer

På alle disse felter kan de finske undervisningsassistenter yde et værdifuldt bidrag til læreren.

Undervisningsassistenternes uddannelsesbaggrund kan, som før nævnt, være meget varieret. Der er stor forskel på hvilken praksis skolerne og kommunerne følger mht. krav til denne personalegruppes grunduddannelse. I Lappeenranta, helt ovre ved den russiske grænse, har jeg således mødt flere højtuddannede undervisningsassistenter, der fx havde en sygeplejerske- eller socialrådgiverbaggrund. I Vasa ved den Botniske bugt, Tammerfors midt i landet og i hovedstaden, Helsingfors, har jeg mødt pædagoguddannede undervisningsassistenter, og endelig kan man overalt finde personer, der har taget den skræddersyede, et-årige undervisningsassistentuddannelse. Men uanset baggrund er der efter min mening ingen tvivl om den uvurderlige, og til dels oversete, ressource som denne personalegruppe leverer til den finske folkeskole. En del undervisningsassistenter uddanner sig i øvrigt senere til lærere.

Parallelt med undervisningsassistent-systemet, som findes overalt i Finland, kan man støde på den såkaldte »morfar-ordning«, som i realiteten har samme effekt. Det drejer sig om brug af pensionerede lærere og andre seniorer, der på frivillig, ulønnet basis (bortset fra visse frynsegoder som gratis måltider i skolens kantine) opretter en kontrakt om fx at deltage i 10 timers undervisning ugentligt, som en slags støtte-lærere, der kan varetage funktioner på linie med undervisningsassistenterne. De kan med deres erfaring, overblik og ro være en uvurderlig ressource at

trække på for både lærere og elever i dagligdagen i den finske folkeskole. Ordningen er ret ny og findes på nuværende tidspunkt især i den vestlige og sydlige del af landet.

Klasseværelser, udstyr og skolemad

Det finske skoleår udfolder sig kalendermæssigt lidt anderledes end det danske. Sommerferien er noget længere i Finland, men mængden af skoledage pr år er næsten den samme i de to lande. Nedenfor nogle aktuelle praktiske forhold i folkeskolen i Finland, som springer i øjnene som markant anderledes end i Danmark:

1. **Der synes generelt at være er lidt flere elever i klasserne i Finland, og de har lidt flere timer**, men ligesom i Danmark er der stor spredning mht. klassestørrelse og timetal – især hos de yngste. Jeg har i indeværende skoleår, i Finland, set en 2. kl. med kun 12 elever og en 3. kl. med 32 på samme skole. I de tyndt befolkede egne af Finland bliver man ofte nødt til at slå klasser fra forskellige årgange sammen. I år har jeg set sammenlægninger af både tredje og fjerde klasse samt femte og sjette. Det finske undervisningsministerium sætter, som i Danmark, både minimumskrav til antal undervisningstimer og maximumskrav til klassestørrelser. Kommunerne, og i et vist omfang de enkelte folkeskoler, kan så, som her i Danmark, selv bestemme i hvilken grad man vil bruge ressourcer på at skaffe eleverne flere timer, bedre undervisningsmaterialer eller mindre hold. Det betyder, at det samlede billede af klassestørrelser og undervisningstimetotal er meget broget, og sammenligner man de nationale statistikker ligner de to lande hinanden meget på disse områder. Imidlertid er det som bekendt vanskeligt at sammenligne statistik lande imellem; fx opgøres de finske lektiecafeers timetal ikke på nationalt plan, da disse timer varetages af undervisnings-assistenten efter lokale og meget fleksible ordninger. Men netop lektiecafeordningerne er et meget udbredt fænomen i Finland – såvel som praktisk-musiske valgfag om eftermiddagen er det for de yngste. Selv om vi også kender til sådanne systemer i Danmark, så er billedet her mere præget af SFO-institutionen, der overtager 0.-3. kl.'s vedkommende fra middagstid.
2. Børnene sidder i Finland ofte ved **enkeltmandsborde** (forholdsvis normalt i Finland, men ligesom i Danmark eksperimenteres der med alle mulige gruppeopstillinger også). Ved den store uddannelsesmesse i Helsinki 27.-28.januar 2006 (EDUCA) var skolemøbel-udstillingerne stadig helt domineret af smarte, moderne, justerbare enkeltmandspulte med skuffer og plads til at opbevare en masse af elevernes grej.
3. **Klasseværelserne er mange steder ret små**. Der er generelt set ikke så meget plads til fx gruppearbejde som der er i mange danske skoler. Man ser mange steder i Finland, at eleverne og deres borde fylder klasseværelserne helt ud.
4. Enkeltmandsbordet er en **skolepult** med en stor rummelig skuffe, hvor hver elev fast, året igennem, kan opbevare en stor del af sine bøger, pa-

- pirer, arbejdsredskaber, vanter, huer, mv.
5. Alle elever i Finland får hver dag **et par sunde retter mad gratis** i skolekantinen
 6. Finske folkeskoleelever **får flere lektier for** end de danske. Men mange skoler har som nævnt lektiecafeer, hvor børnene om eftermiddagen kan få hjælp til hjemmearbejdet – af bl.a. undervisningsassistenterne. Overalt i Finland lader det til at man tilstræber ca. ½-1 times lektielæsning om dagen i 1.-6. klasse.

Sammenholdt betyder pkt. 4 og 5, at små finske skolebørn ikke skal bære rundt på – og huske – så meget som danske. En del materialer og tøj kan de lade ligge i deres personlige, rummelige skolepult. Mad og drikke får de som bekendt fast i skolens kantine. Mange danske skolebørn kommer jo i skole med så mange tasker og poser, at man skulle tro de skulle på fjeldvandring på Hardangervidda! Den finske rummelighed betyder, at de børn, hvis familier ikke altid magter at huske på pakning og organisering af skolesager, idrætstøj, særligt udstyr til ekskursioner osv., ikke fremstår som et problem. Desuden kan man notere sig at:

- danske skolebørn ofte har længere og mere sammenhængende moduler
- de finske skolebørn ofte har 15 minutters frikvarter efter hver undervisningstime (45 min)
- de finske skolebørn skal gå ud i frikvarteret, og at de bevæger sig meget rundt i skolegården
- Danske skolebørn som regel kan blive inde i klasseværelset i frikvarteret. De er ofte ikke under opsyn i frikvar-

tererne, fx ikke hvis de er inde i klasseværelset. Der benyttes heller ikke så meget tid på pauser i Danmark.

Man ser i frikvartererne i Finland mange »gamle« fælles børnelege og -spil, som ihærdigt dyrkes af de fleste. Mange af disse aktiviteter er til dels forsvundet fra danske skolegårde og frikvarterer (eller henvist til SFO om eftermiddagen): sjippetov, rundbold, paradishopning, organiserede fangelege mv.. I Danmark sidder børnene ofte inde i klasseværelset og keder sig, spiller computer, taler i mobiltelefon, spiser slik eller mobber hinanden.

Jeg tror, at disse mange afvigende, tilsyneladende »små«, detaljer kan have en overordentlig stor betydning for den finske pædagogiks succes i forhold til at gavne de svagere elever. Mange forsøg og udviklingsarbejder i Danmark⁹ har bekræftet den positive effekt af fysisk aktivitet i forhold til elevernes opmærksomhedsevne, ro og velbefindende¹⁰. Og vel også i forhold til deres vægt – som man jo taler så meget om for tiden. Man skal ikke underkende betydningen af 4 × 15 minutters fast motion hver dag i forhold til den finske skoles »rummelighed«! En anden meget vigtig finsk detalje, lidt i samme spor, er den gratis, sunde skolemad. I Danmark oplever man ofte store forskelle på skolebørnernes spisevaner og -muligheder i løbet af skoledagen. Nogle børn har altid gode madpakker med hjemmefra – og har fra forældrene lært sunde spisevaner. Andre børn har penge med og må i stedet købe fra et mere eller mindre sundt/indby-

9 Fx i Vejle kommune.

10 Her kan man også henvise til motions- og sundhedseksperter, Chris MacDonald – se evt. hans hjemmeside.

dende udvalg i skoleboden – eller, værre, i en lokal døgnkiosk eller hos en bager. Endelig er der de børn, der hverken har penge eller madpakker med som må gå sultne rundt eller prøve at låne lidt fra kammeraterne. Dette er også en mulig kilde til uro og indlæringsvanskeligheder. Den finske skolemadsordning er en åbenlys og helt konkret måde at skabe rummelighed – og lighed – på. Det er også en klar kompenserende støtte til belastede og/eller fortravlede familier, der ikke rigtig magter at skabe sunde spisevaner hos børnene. Man ser ikke slik, chips og cola på finske skoler!

Undervisningsmaterialer og -metoder

På dette område er der i realiteten store forskelle på Danmark og Finland. I Danmark er det ikke rigtigt *comme il faut* at lægge for meget vægt på *lærebogssystemer*, og selv om mange herhjemme alligevel i realiteten gør det, vil man helst ikke stå ved det. Kan være at man føler det er lidt mere rigtigt at lave sine undervisningsmaterialer selv? Anderledes er det i Finland, hvor man anser lærebogen og andet forlagsproduceret undervisningsmateriale som et centralt element i den pædagogiske praksis. Der er imidlertid ikke tale om en automatisk kobling af lærebogen med bestemte måder at organisere undervisningen på. Man skal ikke forveksle troen på og den store brug af lærebøger med terperi og sort skole. Ligesom i Danmark ser man nemlig også i Finland en vifte af forskellige måder at drive undervisning på – fra traditionel klasseundervisning til story-line og projektarbejde. Bøger kan bruges på mange

måder. Men de står centralt – uanset undervisningsformen.

Lærebogens centrale rolle i den finske skole er også med til at skabe rummelighed. Igen giver det de mere belastede og/eller ressourcetsvage familier bedre mulighed for at støtte op om barnets skolearbejde. I de årsplaner, der meldes ud til elever og forældre, kan man tydeligt se hvor og hvordan, man igennem året arbejder med lærebøgerne – tematisk og systematisk. Lektier er ofte knyttede til lærebogssystemernes arbejdshæfter. Det er let og overskueligt for forældre at forstå og følge med i. Det er i øvrigt mit indtryk, at de finske skolebogs- og undervisningsmaterialeforlag, arbejder efter meget høje standarder og lægger vægt på hele tiden at justere og ajourføre udgivelserne i forhold til nye bekendtgørelser, læseplaner osv. Markedet domineres af nogle store forlag med et imponerende udbud af kvalitetsprodukter – se fx WSOY og Otava's hjemmesider.

Med hensyn til IKT er situationen meget lig den danske: Man prøver at integrere IKT i undervisningen og eksperimenterer med mange forskellige modeller: Nogle lægger vægt på at placere computere direkte ude i klasseværelserne – andre steder hælder man mere til at samle dem i bestemte IKT-rum, fx i forbindelse med skolens bibliotek/mediatek. Evaluering, lektier og lokale prøver søges flere steder i Finland afholdt med IKT-teknologi – ligesom i Danmark. Forholdet til fotokopier oplever jeg imidlertid som radikalt anderledes på de finske folkeskoler. Her er der ofte tale om en klar afstandtagen fra brug af kopier i undervisningen. En skole i Tammerfors har således kun én lille, langsomt kørende fotokopimaskine. Den

er placeret på skolens kontor og er hovedsageligt til administrativt brug. Ser man ned i en dansk skoleelevs taske, vil der som regel være et utal af fedtede og sammenkrøllede fotokopier, som barnet ikke selv kan redegøre for nytten af. Og forældrene har endnu mindre styr på alle disse løse papirark. I Finland viser et kig i skoletasken forlagsproducerede arbejdsbøger af høj kvalitet.

Didaktiske fællestræk på de finske skoler

På undervisningsmetodeområdet kan man godt betragte den finske praksis som lidt »gammeldags« – men om det er positivt eller negativt, vil jeg overlade til læseren selv at bedømme. Selv kan jeg konstatere følgende didaktiske fællestræk på de finske skoler, jeg har besøgt:

1. *Classroom-management* undervisning med faste rammer, struktur og regler
2. *Lærerstyret*: eleverne lytter, noterer, læser, eksperimenterer osv. efter lærerens anvisning
3. *Fagorienteret*: fagene er undervisningens omdrejningspunkt – også i projekterne
4. *Delmålsorienteret*: meget bevidst arbejde med præcise kompetencer
5. Stor vægt på *hurtige skift i elevaktivitet*. Der skiftes meget i arbejdsmåderne i løbet af de 45 minutter, som hvert modul normalt varer. En elev fortæller noget til hele klassen, en flok elever skriver noget på tavlen, alle prøver noget konkret materiale på deres eget bord, klassen læser op i kor, der noteres i lektiebogen, der gennemføres individuel læsning, læreren leder en fælles klassesdiskus-

sion i tråd med Olga Dysthes begreber »optak« og »det flerstemmige klasserum«.

6. »Fortælling« og »historieoplæsning« som en hjørnesten i finsk pædagogik
7. *Fælles fokus*: der arbejdes meget med at kunne dirigere og fastholde elevernes opmærksomhed omkring fælles fokus
8. Læreren bruger professionelt et stort register af metoder for at styre dette klassens fælles »opmærksomhedsfelt«: stemmeføring, kropssprog, øjenkontakt, udpegning, tavlestøtte, billedbrug, »optak«, mv.
9. *Læreren som dirigent*: i Danmark tyder meget på at den fremherskende lærerrolle er »konsulenten«, den lidt tilbagelænedede type, der nærmere ser sig selv mere som rammesætter, katalysator og enzym for læreprocesser end som dirigent og kontrollør.

Den finske uddannelsesforsker, Hannu Simula samler den finske PISA-succes op i bl.a. følgende punkter:¹¹

- En kollektiv og autoritativt orienteret skolekultur
- Lærerprofessionens høje anseelse i samfundet
- En pædagogisk konservatisme blandt lærerne
- En høj grad af jobtilfredshed hos lærerne

Konklusion: Succesen ligger

¹¹ Simula, H. (2005): *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. I: "Comparative Education«, Vol.41, No.4, November 2005, p.465-466.

i detaljen

Der kan for det øvrige Norden være meget inspiration at hente i den finske folkeskole, uden at man af den grund skal forklejne dansk, norsk og svensk pædagogisk tradition og praksis. Finnerne kan og vil nemlig også gerne lære af os andre på det pædagogiske område – fx med hensyn til vores gode traditioner for tværfaglighed og projektorientering samt fokus på udvikling af selvstændighed og kreativitet i skolen.

Jeg har i denne artikel præsenteret en række positive forhold og træk, som jeg har oplevet i den finske folkeskole, og som står i kontrast til dansk skolehverdag. Til sammen kan de levere en del af forklaringen på den finske succes i internationale komparative undersøgelser af uddannelsesmæssige forhold. En succes, der ikke er begrænset til PISA-programmet, men som går igen i flere andre sammenhænge, bl.a. i de nordiske »Nordlæs«-undersøgelser. Konkrete hverdageksemples på finsk skolepraksis og en mere teoretisk belysning kan findes dels i min bog »Finsk pædagogik – finsk folkeskole«, der udkom i 2007 samt i min ph.d.-afhandling, der er udkommet 2009 i en let forarbejdet og læsbar udgave med titlen »Finsk folkeskole – og dansk til en sammenligning« på Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. I disse publikationer peger jeg bl.a. på Thomas Ziehes teoretiske analyser af nutidens ungdomskultur og prøver at forstå finsk skolepraksis som præget af det Ziehe kalder »god anderledeshed«. Det handler om, at skolen, hvis den skal være relevant i vor tid, må være i stand til at tilbyde børnene en radikalt anden, vigtig dagsorden end den, som ellers sættes så massivt i deres liv af medier, reklamer, mode og forbrug.

Jeg fokuserer også i bog og afhandling på den udviklingspsykologiske betydning af gode, nære og anerkendende relationer samt på tryk og tryghed i skolens dagligdag. Aspekter, der som Hundeide påpeger, er nødvendige, hvis pædagogikken skal lykkes i det moderne samfund. Også her mener jeg at kunne konstatere, at den finske skole er godt med. Desuden peger jeg på forskningsmæssige belæg for, at skolers fokus på børns fysiske helbred, sund kost, motion og frisk luft betaler sig, både sundheds-, lærings- og trivselsmæssigt. Den finske skole kan også på dette område være inspirerende. Meget tyder desuden på, at den finske folkeskole med sine traditioner for og krav om arbejdsro, engageret indsats, løbende evaluering, progression og differentiering ofte er i stand til at ramme »flow-betingelserne«, sådan som den ungarske flow-forsker, Mihaly Csikszentmihalyi, har beskrevet dem¹². Det betyder, at der i skolehverdagen er mange situationer, hvor børnene får gode muligheder for at fordybe sig, fastholde opmærksomheden, følge en aktivitet til dørs, glemme tid og sted og føle en glæde ved denne engagerede arbejdsform. Flow-teorien og dens forskningsmæssige anvendelse beskrives nærmere i min afhandling – mens anvendelsen af flow-begrebet i pædagogiske sammenhænge samt tilknytningen til den positive psykologi beskrives i bogen *Flow og fordybelse – virkelystens og det gode livs psykologi*.¹³

12 Csikszentmihalyi, M. (2005): *Flow og engagement i hverdagen*. København: Dansk psykologisk Forlag.

13 Ørsted Andersen, F. (2006): *Flow og fordybelse – virkelystens og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

En lang række detaljer i den finske skolepraksis har være oppe at vende her i artiklen: Lærerrollen, hvor læreren mere er dirigent end konsulent; lærernes tjenestetid, der ikke er en hæmsko for fleksibilitet og arbejdsglæde; skoleledelsens mulighed for i langt højere grad end i Danmark at udøve pædagogisk frem for administrativ ledelse konkret i hverdagen, bl.a. via deres egen undervisning og deltagelse i dagligdagen; forældrenes mere tilbagetrukne rolle; lærebogssystemernes og andre undervisningsmaterialers høje kvalitet; tilstedeværelsen af undervisningsassistenter og morfarordninger; traditionen for Classroom Management som en del af lærernes kompetence; læreruddannelsens gode kombination af både fordybelse i linjefag og bredde i forhold til alle folkeskolens fag; en velfungerende og effektiv mødekultur osv. Alt sammen forhold der kan være medvirkende til at fremme ikke bare de 75% velfungerende elevers udbytte af skolegangen men også være særdeles gavnlige for de sidste og mere marginaliserede 25%.

Alle disse forhold kan vi lade os inspirere af i Danmark, Norge og Sverige. Men vi kan ikke bare kopiere dem. De kan vække til eftertanke, refleksion og debat. Måske har vi helt andre prioriteter? Måske synes vi, at der i Finland er for meget vægt på flid, faglighed og funktionalitet? Måske mener vi at det finske syn på læring tenderer til at være for »amputeret«? Måske mener vi, at fremtidens samfund eller den almene dannelse må kræve helt andre tiltag, værdier og mål end dem, vi kan finde i den finske folkeskole. Måske kan vi være godt tilfredse med den folkeskole, vi allerede har i Danmark og Norge. Under alle omstændigheder er det snæ-

versynet og indadvendt, hvis man bare ser på sig selv og afviser enhver udvikling med henvisning til egne fortræffigheder. Der er meget rigtigt i det gamle ord om, »at den sjæl er syg, der kun ser sig selv«.

Mine interviews med hverdagsaktørerne i den danske folkeskole, lærere, børn, ledere og forældre tyder i øvrigt på noget helt andet end tilfredshed med status quo og selvgothed. Her er problemer, frustrationer, utilfredshed, stress, uro og mangel på arbejdsglæde meget mere fremtrædende end tilfældet er i de tilsvarende interviews i Finland.

Litteraturliste

- Castells, M. & Himanen, P. (2003): *The Information Society and the Welfare State – the Finnish Model*. London: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2005): *Flow og engagement i hverdagen*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Ekwall, Anita & Karlsson, Svenolof (1999): *Svenskt och Finskt, Mötet – En bok om kulturskillnader och ledarskap*. Arkmedia, Vasa.
- Fibæk Laursen, P. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Flodin, K. (2000): *Läxboken*. Helsinki: Adasträ Läromedel AB.
- Gram, S. (2004): *Små forskelle gør de finske skoler bedre*. I: Jyllandsposten, den 5. december 2004.
- Gram, S. (2004): *Finsk skole til UG*. I: Jyllandsposten, den 5. december 2004.
- Hansen, M. (2002): *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Hundeide, K. (2006): *Det intersubjektive rum og bevidstgørelse af samspil i klassen gennem reflekterende praksis*. I: Kristensen, R. (red.) (2006): *Fantastiske forbindelser*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Lau, J., Mejding, J. og Sommer, M. (1996): *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læ-*

- sefærdigheder i 1.-3. klasse.* København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Lehtonen, Tuomas M. S. (red.) (1999): *Europe's Northern Frontier – Perspectives on Finland's Western Identity.* PS-Kustannus, WSOY, Porvoo.
- Madsen, C. (2004): *Portfoliopædagogik.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Olsen, John Villy (2003): »Tillid – glem det«. I: Folkeskolen nr. 29, juli 2003.
- Ravn, Karen (2003): *Faglighed eller fleksibilitet.* I: Folkeskolen nr. 36, den 4. september 2003.
- Redington, N. (2003): *Yksi, kaksi fremskridt.* I: Weekendavisen, den 20.-26. juni 2003.
- Rinne, R. (1988): *Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi.* I: Kasavutus, nr. 19, 1988.
- Rinne, R. (2000): *The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium.* I Educational Review, Vol. 52, No. 2, 2000.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis III: Pædagogiske forhold.* København: Danmark Pædagogiske Institut.
- Simula, H. (2005): *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education.* I: Comparative Education, Vol. 41, No. 4, November 2005.
- Sørensen, C. (2008). PISA-2006: Hvad nyt? *Samfundøkonomen*, 2008 (nr. 6)
- Undervisningsministeriet (2004): *Utvecklingsplan. Utbildning och forskning 2003-2008.* Helsinki: Undervisningsministeriets publikationer 2004:7.
- Väljärvi, Jouni et al (2002): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000.* Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, J. (2002): *The Finnish success in PISA and some reasons behind it.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur.* København: Forlaget Politisk Revy.
- Ørsted Andersen, F. (2006): *Flow og fordybelse – virkelystens og det gode livs psykologi.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Ørsted Andersen, F. (2007): *Finsk pædagogik – finsk folkeskole.* Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Ørsted Andersen, F. (2009): *Danske og finske læringsmiljøer. De danske og finske læringsmiljøer i et komparativt, kvalitativt perspektiv.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (Ph.d-afhandlingen)
- Ørsted Andersen, F. (2010): *Verdens bedste folkeskole?* Århus: Århus Universitetsforlag (in print)
- Ørsted Andersen, F. (2009): Nordiske PISA-resultater i et komparativt, kvalitativt perspektiv. I Frost, J. (2009): *Evaluering på et dialogisk grundlag.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Opstart af et inkluderende tilbud for småbørn med autisme i Gentofte Kommune – Fra idé til realitet



I august sidste år startede det første barn i et inkluderende tilbud i Baunegårdens børnehave i Gentofte. Baunegården er en kommunalt drevet børnehave med ca. 60 børn fordelt på 3 stuer, hvor der fremover vil være plads til 6 børn med autisme spektrum forstyrrelse (ASF) inkluderet i den almindelige børnegruppe. Det inkluderende tilbud er blevet til i et tværfagligt samarbejde i projektgruppen bag og har afsæt i Gentofte kommunes ambition om – og vilje til at skabe et inkluderende tilbud af høj kvalitet, hvor den tidlige indsats ift. såvel børn som forældre vægtes højt.

Af Cand. Psych (aut.) *Maiken Agger Tømming*,
Børn og Forebyggelse, Gentofte PPR

Målet og målgruppen

Projektgruppen har arbejdet med målet om at etablere et inkluderende tilbud for børn med ASF, som har fokus på den tidlige indsats overfor børnene og deres familier. Målgruppen er vanskelig at definere præcist, men forventes at placere sig i den lettere ende af autismspektret. Her sondres der mellem de vanskeligheder, der knytter sig til autismen og de vanskeligheder, der knytter sig til at have en generel funktionsnedsættelse. Målgruppen, der bliver inkluderet på en 20-børns stue, tænkes ikke som værende betinget af normal til høj begavelse, men nærmere at de autismspecifikke træk bør være i den milde ende af skalaen med milde sociale og adfærdsmæssige problemer og en vis fleksibilitet og tilpasningsevne. Der skal være en faglig vurdering af at børnene vil kunne udvikle sig i – og profitere af at være en del af en større gruppe i børnehaven.

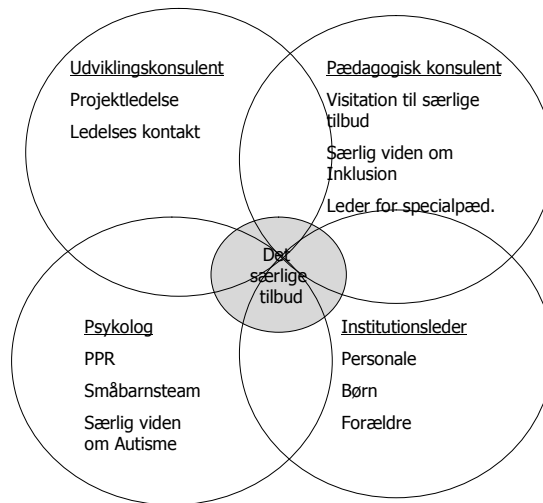
Gentofte kommune arbejder kontinuerligt med inklusion af udsatte børn. Formålet er blandt andet at udvikle den

pædagogiske faglighed, så flere børn end hidtil kan modtage den nødvendige støtte til deres udvikling og læring inden for de almene daginstitutioner. Den inkluderende pædagogik bygger både på fagligheden i institutionen samt på inddragelse af forældre og tværfaglige samarbejdspartnere. Det tilsigtes bl.a. at skabe fællesskaber i institutionerne, som de pågældende børn kan indgå i med de forudsætninger de har. Disse fællesskaber skulle gerne være berigende for børn og voksne både i den aktuelle hverdag og i det længere samfundsmæssige perspektiv.

Projektgruppen

Projektgruppen er bestemt af opgaven (mål og delmål) og består derfor af medarbejdere med forskellige faglige baggrunde og kompetencer samt forskellige organisatoriske placeringer i Gentofte Kommune (under *Børn og Forebyggelse*).

Projektgruppen



Det har vist sig at være en styrke for projektets fremdrift, at mange af de organisatoriske og faglige spørgsmål kan besvares eller undersøges indenfor gruppen. De 4 medarbejdere i projektgruppen har som udgangspunkt indbyrdes snitflader organisatorisk og/eller i de konkrete arbejdsopgaver i kommunen, hvilket har givet nogle naturlige overlap og et logisk samarbejde. Det kan fx være psykologen og institutionslederen, der arbejder sammen om strukturen omkring møderne med forældrene, den pædagogiske konsulent og psykologen, der samarbejder om visitationen af børnene til tilbuddet eller udviklingskonsulenten og institutionslederen, der arbejder sammen om formidlingen til forskellige samarbejdspartnere.

De 4 fokusområder

I projektgruppen blev der indledningsvis udvalgt 4 fokusområder, der skulle

arbejdes med for at kunne etablere et velfunderet inkluderende tilbud:

1. Planlægning/projektledelse
2. De fysiske rammer
3. Kompetenceudvikling af personalet
4. Forældreuddannelse

Det første område sikrer projektets afsæt, fremdrift og målretning. Dette delmål har afsæt i en intention om til hver en tid at have styr på, hvad der foregår i projektet. Projektet styres af en trænet projektleder, der trækker på en række styringsredskaber og sikrer bl.a. at gruppen har overblik over, hvem der gør hvad og at der samles op på gode idéer, hængepartier mv. undervejs. Dette frigiver energi til de øvrige deltagere og giver bedre mulighed for at kunne overskue processen både retrospektivt og fremadrettet.

De 3 øvrige områder knytter sig direkte til arbejdet på institutionen og tager bl.a. afsæt i en række af de anbefalinger, der beskrives i Den Nationale Autisme Plan¹ om den tidlige indsats for småbørn med ASF. Projektgruppen har udarbejdet udviklingsplaner mht. personalets kompetenceudvikling, tilbuddet til forældrene samt de fysiske rammer.

De fysiske rammer

Udviklingsplanen for Baunegårdens fysiske rammer knytter sig til Den Nationale Plans anbefalinger om:

- en målrettet organisering af det fysiske miljø
- at miljøet tilpasses det enkelte barns forudsætninger og evner samt dets styrker og svagheder
- strukturering af barnets dagligdag med forudsigelighed og tydeliggørelse af de daglige aktiviteter og rutiner
- at enhver pædagogisk indsats for småbørn med ASF bør tage udgangspunkt i fysisk struktur, dag-skemaer, arbejdsystemer og visualisering
- Kommunikationshjælpemidler såsom piktogrammer og PECS bør, hvis de bruges, være umiddelbart tilgængelige for barnet

Udfordringen ved udviklingsplanen er således at beskrive generelle krav til indretningen og tilstedeværelsen af skema, visualiseringer mv. og ikke at beskrive i en detaljeringsgrad, der låser personalet fast i ensartede indretninger og vi-

sualiseringer, der dermed ikke tilpasses det enkelte barn. Kravet til personalet er således, at de indtænker de fysiske rammer som en del af den pædagogiske tilgang til barnet. Udviklingsplanen skærper opmærksomheden på dette parameter, der er i risiko for at blive tilsidesat, når et tilbud etableres i en allerede eksisterende ramme.

Kompetenceudviklingen

Udviklingsplanen for personalets videreuddannelse er ligeledes tilrettelagt af projektgruppen og forventes at virke på flere niveauer:

1. Det store forum (hele personalegruppen)
2. Det lille forum (personalet på en stue)
3. Den enkelte medarbejder (typisk den specialpædagog, der ansættes som primær kontaktpædagog for barnet med ASF)

I det store forum, fx på personalemøder eller på pædagogiske dage, undervises personalet om temaer indenfor udviklingspsykologi og pædagogik, inklusion samt autisme. Således gives der mulighed for at alle har et fælles afsæt og at man internt i huset kan drøfte emner ud fra en fælles terminologi og forståelse.

I det lille forum gives der mulighed for kontinuerlig vejledning og supervision af den tilknyttede psykolog. Ydermere vil enkelte af oplægsholderne fra undervisningen i det store forum kunne deltage i stuemøder og dermed relatere emnerne til arbejdet med de konkrete børn på stuerne. Frekvensen, varigheden og indholdet i vejledningen aftales mellem stuepersonale og psykolog med

¹ Udgivet af Videnscenter for Autisme i april 2006 i samarbejde med Landsforeningen Autisme, Samrådet af Specialskoler for Børn med Autisme og Center for Autisme.

udgangspunkt i hvad personalet har af behov ift. de 2 børn på stuen. Der arbejdes med en samarbejdsaftale fra gang til gang, der dels sikrer tydelighed omkring, hvad der arbejdes med og hvem der gør hvad, dels fungerer som registrering/dokumentation ift. hvilke problematikker, der over tid arbejdes med, hvad der afprøves og hvordan effekten er. Denne dokumentation kan bruges i forbindelse med handleplansbeskrivelserne, i samarbejdet med forældrene, i samarbejdet med andre faggrupper samt ift. overlevering i forbindelse med institutionskift eller personaleudskiftning.

I forhold til den enkelte medarbejder vurderes det ligeledes fra person til person i hvor stor udstrækning den enkelte pædagog har behov for en særlig sparring. Der kan tilbydes sidemandsoplæring via en kollega eller den tilknyttede psykolog eller en konsultativ rådgivning fx omkring handleplaner, forældresamarbejdet, brug af visualiseringer etc. Igen arbejdes der med samarbejdsaftaler mellem vejleder og personale.

Tilbud til forældrene

Projektgruppen har ligeledes beskrevet hvilke tilbud der gives forældrene til de børn med ASF, der starter i Baunegården. Dels er der en række obligatoriske møder, som forældrene forventes at tage del i, dels er der mulighed for at få hjemmevejledning. Sidstnævnte aftales med forældrene og afhænger udelukkende af forældrenes behov for og lyst til at indgå i et sådan tilbud.

Den obligatoriske møderække indledes med en forventningsafstemning, hvor institution og forældre mødes og hvor Baunegårdens tilbud præsenteres. Desuden inviteres forældrene jævnligt

til møde i institutionen; til handleplansmøder 2 gange årligt og til statusmøder i de mellemliggende perioder (omfanget aftales løbende med forældrene). Der er således en intention om et tæt og kontinuerligt samarbejde mellem forældre og institution og i mødestrukturen medtænkes ikke alene specialpædagogerne, men også en stuepædagog, lederen samt eventuelle eksterne samarbejdspartnere. Mødestrukturen afspejler derfor foruden intentionen om et tæt samarbejde med forældrene, også intentionen om en tværfaglig og inkluderende kultur.

Kommende udfordringer

De første 4 af 6 børn er startet i det inkluderende tilbud i Baunegården og de næste ventes at starte i løbet af 2009. Samtidigt er personalet godt i gang med kompetenceudviklingen og mødestrukturen bliver afprøvet med forældrene i takt med at børnene starter. Undervejs evalueres processen med personalet, og projektgruppen har mulighed for at præge forløbet på baggrund af de erfaringer de gør sig i det direkte arbejde med personale, børn og forældre. I denne del af forløbet opstår nye spørgsmål, som drøftes ved projektmøderne. En af udfordringerne i opstartsfasen har været timingen ift. at ansætte specialpædagoger i samme tempo som børnenes opstart. I sagens natur kan det ikke vides præcist, hvornår børn, der matcher Baunegårdens målgruppe, bliver visiteret til tilbuddet. Projektgruppen ønsker som udgangspunkt ikke at børnene starter inden specialpædagogerne, hvorfor det i stedet betyder at specialpædagogerne kan komme til at vente på børnene. Her vægtes i første omgang det faglige og organisatoriske argument

frem for det økonomiske. Det er væsentligt, at alle 3 stuer kommer i spil i den kommende tid og modtager et barn og én specialpædagog frem for at én stue fyldes ad gangen. Dette giver en nænsom start for de enkelte stuer og medarbejdere og antageligt et overskud til at personalet kan omsætte ny viden om inklusion og autisme til den praktiske hverdag. Samtidigt sikrer det, at alle stuer kommer i gang med at anvende de nye kompetencer og dermed forhåbentligt finder undervisningen, vejledningen og supervisionen vedkommende og relevant.

En anden udfordring er at følge anbefalingerne om tidlig indsats i hjemmet og tilbud om netværksgrupper til forældrene. Intentionen om at arbejde med forældrene i hjemmene og dermed følge den nationale autismeplans anbefalinger, afhænger fuldt og helt af at forældrene siger ja tak. Samtidigt gives tilbuddet på et tidspunkt, hvor forældrene måske ikke har fået afklaring eller en diagnosticering af barnet og hvor de kan tænkes at være kriseramte og derfor ikke parate til at indgå i vejledningsforløb eller netværksgrupper. I den nuværende konstruktion er der for få forældre i spil til at skabe en bæredygtig forældre-netværksgruppe, hvorfor der må tænkes bredere ud i kommunens øvrige tilbud eller eventuelt i et samarbejde med nabokommunerne. Dette er et projekt i sig selv og ligger udover projektarbejdet i Baunegården.

Perspektivering

Godt 1½ år inde i etableringen af det inkluderende tilbud er der 4 børn med særlige behov og 3 specialpædagoger ansat. Der er således plads og parathed

til at modtage de næste børn i tilbuddet, men samtidigt en loyalitet ift. institutionens målgruppe, hvilket gør at man i visitationsprocessen ikke tilbyder pladserne til andre børnegrupper. For de 4 børns vedkommende ses der, trods en forholdsvis snæver målgruppe, store forskelle i børnenes natur, problematikker og ressourcer og de dertil knyttede pædagogiske metoder. Ligeledes ses der en stor forskel i ønske om og behov for vejledning til forældrene. Det er fortsat muligt at tilpasse tilbuddet til både barn og familie og således byde ind, når behov og ønsker viser sig. Det er både forældrenes og personalets klare vurdering at de 4 børn er i trivsel og god udvikling i tilbuddet.

Den samlede personalegruppe har modtaget – og modtager fortsat – en del fællesundervisning for at styrke pædagogikken. Fokus er bl.a. på almenpædagogiske metoder og på inklusion. Samtidigt lægges der i det kommende halvår halve pædagogiske dage ind med autisme-specifikke temaer, der relateres direkte til det praktiske arbejde med de 4 børn. Den store udfordring er nu at holde gejsten oppe og kompetencerne ved lige, mens vi venter på de næste børn – og dermed på at alle stuerne er praktisk i gang med opgaven. En anden udfordring er at få det almene personale inddraget i højere grad og dermed specialpædagogerne til at dele viden og erfaringer med deres kolleger. Dette er både en praktisk og tidsmæssig udfordring og et spørgsmål om at arbejde med formidling og inklusion i personalegruppen også.

Det kommende år vil vise, hvilke udfordringer der melder sig i Baunegården. En del af udfordringerne imødegås via de planer og strukturer, der allerede

er beskrevet i opstartsfasen, mens andre først træder frem, når vi erfarer hvilke børn og forældre, der tilknyttes Baunegårdens inkluderende tilbud og hvilke behov medarbejderne viser sig at have, for at kunne løse opgaven. De medarbejdere, der endnu ikke er rekrutterede kan vise sig at have forskelligt erfaringsgrundlag på specialområdet, ligesom de medarbejdere, der i forvejen arbejdede i Baunegården sandsynligvis har forskellige behov ift. at føle sig klædt på til opgaven. Det er således nødvendigt at organiseringen omkring Baunegården er fleksibel ift. at forme indsatsen efter behovene. Ydermere er det væsentligt at arbejde på et langsigtet perspektiv, hvor kulturen på Baunegården ikke alene ændres til at arbejde inkluderende, men også til at have en grundviden om den børnegruppe, der skal inkluderes – og til at kunne videreformidle denne kunnen og viden til nye medarbejdere. Den primære målsætning er at etablere et inkluderende tilbud til børn med ASF, men ambitionen er også at tilbuddet på sigt bliver bæredygtigt og at kompetencerne vedligeholdes og opdyrkes både indefra og udefra.

Baunegården står midt i en forandringsproces – pædagogisk og organisatorisk, hvilket er en udfordring for både ledelse og personale. Indtil nu har personalet udvist interesse og motivation for at gå ind i processen og der udtrykkes velvilje i forhold til de nye tiltag. En væsentlig udfordring er at fastholde personalegruppens positive indstilling til forandringerne i tiden der kommer. Dette dels via den faglige opkvalificering og kontinuerlige adgang til støtte/vejledning dels via den løbende dialog mellem personale, institutionsleder og den øvrige projektgruppe.

Dette lader sig gøre i en organisatorisk ramme, hvor Gentofte kommunes *Børn og Forebyggelse* har vedvarende fokus på tilbuddet og hvor dette fokus har en afsmittende effekt på projektgruppen og således også på institutionslederen, der i det daglige skal arbejde med medarbejdernes motivation og med forældrenes forskellige perspektiver. Det har vist sig at være en væsentlig faktor i forløbet, at der er et kontinuerligt ledelsesfokus på alle niveauer og at denne prioritering og seriøsitet skinner igennem i dialogen med personale og forældre.

Resultater fra effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder i den danske folkeskole



Strategisk Program for Velfærdsforskning blev i 2004 tildelt knap 100 mio. kr. på finansloven. Kommunernes Landsforening var en central spiller i forhandlingerne om programmet, der overordnet set skulle kaste lys over, hvilken effekt forskellige velfærdsforanstaltninger har. Et af de velfærdsområder, der skulle belyses, var specialundervisningsområdet, idet der skulle sættes særlig fokus på at identificere de komponenter, der indgår i specialpædagogikkens iværksættelse og gennemførelse og disses EFFEKT. Der skulle herunder ses på brugen af og effekten af specialpædagogiske virkemidler i såvel almenundervisningens som specialundervisningens rammer, således at denne undervisning bliver mest muligt INKLUDERENDE, hvad der er en klar målsætning i folkeskoleloven af 1993 og i Salamanca erklæringen, som Danmark underskrev i 1994.

Den specialpædagogiske del blev delt i tre delprojekter, en længdesnitundersøgelse af elever, der havde modtaget specialundervisning i segregerede former i den sidste del af deres skoletid, en undersøgelse af indskolings elever med funktionsnedsættelser og endelig en undersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder på mellemtrinet. Det er sidstnævnte delundersøgelse, der præsenteres i denne artikel.

Af Helen Laustsen,
cand.pæd.psyk, ph.d. stipendiat, DPU¹

Teoretisk grundlag for undersøgelsen

Specialpædagogiske indsatser og det, der generelt foregår i skolen er komplekst, og er derfor i dette delprojekt blevet undersøgt via komplekse teoretiske indfaldsvinkler og multiple metoder for at få en reel forståelse af de sammenhænge, vilkår og relationelle forhold, der ligger i skolen som system – her tænkes både på forhold på samfundsniveau,

på skoleniveau, på klasseniveau og på elevniveau. Delprojektet undersøges med dette udgangspunkt, det som er på spil i forhold til effekten af de særlige indsatser, der iværksættes i den danske folkeskole som supplement til den almindelige undervisning.

Delprojektet har derfor overordnet set taget afsæt i et meget bredt og nuanceret teoretisk grundlag for derved at have blik for en helhed, der både inkluderer det brede perspektiv og de mere detaljerede faktorer.

Det teoretiske grundlag både i forhold til de metodiske overvejelser og de konkrete empiriske strategier er funderet i et systemisk perspektiv, et in- og ekskluderende perspektiv, et in- og ekskluderende perspektiv, et in- og ekskluderende perspektiv.

1 Ph.d. projektet er gennemført med professor Niels Egelund som vejleder og denne artikel er en forkortet version af en større rapport (Egelund & Tetler, 2009)

sions perspektiv og et aktør perspektiv med bidrag fra både læringspsykologi, udviklingspsykologi, selvpsykologien og positivpsykologi. Disse teoretiske bidrag har tilsammen givet et godt og bredt samt komplementært og sammenhængende grundlag for gennemførelsen af en Mixed Methods effektundersøgelse af specialundervisningen i Danmark – dvs. en undersøgelse båret af både kvantitative og kvalitative forskningsstrategier.

Skolerne, klasserne og eleverne i undersøgelsen

I undersøgelsen er indgået 4 skoler fra 4 forskellige kommuner. Ved valget af skoler er der satset på, at både Østdanmark og Vestdanmark skulle dækkes. Det er endvidere sådan, at der på tre af skolerne er specialklasserækker. To af skolerne, en på Sjælland og en i Jylland, kan betegnes som relativt traditionelle skoler med almindelig klassesdannelselse. De to andre skoler har hver på sin vis en utraditionel struktur, idet den ene har rullende skolestart og aldersintegration i indskolingen, mens den anden har en åben struktur uden egentlige klasseværelser og en 100% gennemført organisering i selvstyrende lærerteam. Når det er valgt kun at lade 4 skoler indgå, afspejler det, at vi har ønsket at gennemføre en meget grundig og dybtgående undersøgelse, hvor læringsmiljøet på mellemtrinnet undersøges til bunds.

På de valgte skoler har det været intentionen, at samtlige klasser på mellemtrinnet, fra 3. til og med 6. klasse skulle indgå. Det giver et klasseantal på 42. Der har været et frafald på 3 klasser, hvorefter der indgår 39 klasser i projektet. Disse klasser rummer 889 elever, og af disse har 95 elever særlige behov.

Andelen af elever med særlige behov, der indgår i undersøgelsen, udgør dermed 10,7% af den samlede elevgruppe. Af de 95 elever, der indgår i undersøgelsen, har 61% været gennem den formelt krævede pædagogisk psykologiske udredning, mens det ikke har været tilfældet for 39%. Der er en signifikant forskel mellem skolerne ($p=0,005$), hvor andelen uden udredning varierer fra 67% til 14% – og med en karakteristisk forskel fra Øst- til Vestdanmark, hvor man i øst følger lovgivningen på området mindre end i vest.

Af eleverne er 41% piger og 59% drenge, og der er ikke nogen signifikant forskellig kønsmæssig fordeling på hverken skoler eller klassetrin, ligesom der ikke er forskelle med hensyn til, om der er foretaget pædagogisk psykologisk udredning for de to køn.

Problemtype samt arten af specialpædagogisk bistand

Elevernes klasselærere har kort efter skoleårets start i et spørgeskema skullet angive, hvilke problemer eller vanskeligheder, eleven har. Hvis eleven har flere vanskeligheder, skulle der vælges hvilken problem- eller vanskelighedstype, der efter lærerens opfattelse, er primærproblemet. Følgende tabel viser de kategorier, lærerne har skullet vælge imellem samt den respektive fordeling af elever på kategorierne.

Tabel 1. Problemer eller vanskeligheder for eleverne med særlige behov (det har kun været muligt at angive én kategori)

<i>Kategori</i>	<i>Procent</i>
Hørehæmmet	1%
Synshæmmet	0%
ADHD	7%
Socioemotionelle	19%
Specifikke indlæringsvanskeligheder	53%
Generelle indlæringsvanskeligheder	14%
Udviklingshæmning	1%
Andet	4%

Det fremgår af tabel 1, at den absolut hyppigste problemtype er specifikke indlæringsvanskeligheder – vanskeligheder i specifikke fagområder, i særdeleshed dansk. Næsthøypigst er socioemotionelle vanskeligheder, tæt fulgt af generelle vanskeligheder, hvorved forstås vanske-

ligheder over hele den boglige fagrække. ADHD udgør 7%, mens øvrige kategorier er meget sparsomt forekommende. Kategorien »andet« dækker over motoriske vanskeligheder, sundhedsproblemer og sprogvanskeligheder.

Tabel 2. Arten af specialpædagogisk bistand (der kan forekomme flere arter af bistand for hver elev)

<i>Art</i>	<i>Procent</i>
Støtte i klassen fra teamlærer	40%
I støttecenter	37%
Holddannelse uden ekstra lærer	34%
Koncentreret kursus	31%
Støtte i klassen fra speciallærer	29%
Støtte før eller efter skoletid	15%
Supervision af lærer	11%

De hyppigste former for indsats er, at der modtages støtte ved, at eleven modtager støtte i klassen fra en ekstra lærer fra teamet, og ved i dele af undervisningstiden at være i støtte/ressourcecenteret. Derpå kommer, at man modtager støtte ved holddannelse uden ekstra lærerressource, støtte i klassen fra støtte/

ressourcecenterlærer eller lignende og deltagelse i koncentreret kursus i perioder. Relativt sjældnest forekommer at man modtager støtte uden for klassen før eller efter skoletiden og at faglærer får supervision fra støtte/ressourcecenter, AKT-lærer, læsevejleder eller PPR.

Der er signifikante forskelle i indsatsformerne på skolerne i undersøgelsen (mellem $p=0.02$ og $p<0,001$). To af skolerne har en udpræget praksis i retning af, at man anvender teamlærere i et »tolærersystem« til støtte af elever med særlige behov, mens samme form næsten ikke forekommer på en af skolerne. Anvendelsen af teamlærere står alene som indsatsform for i alt ti elever, hvoraf de ni er fra samme skole. For de andre 21 elever er indsatsen kombineret med andre former for støtte. Støtte i klassen fra en person tilknyttet støtte/ressourcecenteret anvendes stort set kun på den ene af skolerne. Anvendelse af holddannelse uden ekstra lærerressource anvendes fortrinsvis på to af skolerne, skoler som allerede har udpræget erfaring med alternative grupperinger, forstået som grupperinger uden for den almindelige klasseorganisering, mens holddannelse forekommer meget sparsomt på de to andre skoler. Der er tre elever, som kun får støtte i form af holddannelse, i de øvrige tilfælde er holddannelse kombineret med andre former for indsats. Brugen af, at elever med særlige behov modtager en særlig indsats fra støtte/ressourcecenteret i den almindelige undervisningstid, er på en skole den mest fremtrædende støtteform, idet den anvendes for ca. 70% af eleverne, mens formen på to andre skoler har en forekomst på godt 40% og på den sidste skole slet ikke forekommer. I ti tilfælde er den eneste form for indsats, at eleverne modtager en særlig indsats i støtte/ressourcecenteret i undervisningstiden, mens den for de øvrige elever er kombineret med andre indsatsformer. Støtte før og efter skoletid anvendes primært af en skole, der betjener sig af fremgangsmåden (for

godt 35% af eleverne), mens en skole slet ikke anvender denne organisering af indsatsen. Støtte før og efter skoletid som eneste indsats anvendes kun for to elever, mens der for de øvrige elever er tale om en kombination med andre indsatsformer. Koncentrerede kurser forekommer også signifikant forskelligt, med en hyppighed fra godt 50% til ca. 10%. Koncentrerede kurser som eneste indsatsform forekommer for tre elever, der alle går i samme klasse. Der er ni elever, for hvilke indsatsen består i, at faglæreren får supervision.

Det skal til ovennævnte bemærkes, at selv om indsatserne typemæssigt har været ens, har de fundet sted med overordentligt forskellige »doseringer«, fra nogle relativt få timer til en ganske massiv indsats. Der er endvidere en meget forskellig fordeling hen over skoleåret, hvor der er eksempler på, at kursusformen bruges i bestemte måneder – eller at al støtte ophører fra maj måned, da alle ressourcer er brugt. Et andet »forstyrrende« forhold for effektundersøgelsen er, at de fleste elever har fået specialpædagogisk støtte i flere år, nogen allerede fra 1. klasse, men mere almindeligt fra starten af 2. eller 3. klasse, ligesom den specialpædagogiske støtte for de fleste elever ikke ophører ved slutningen af undersøgelsesperioden. Der er i mange tilfælde en relativt svag eller helt fraværende registreringspraksis, og det har ikke været muligt med sikkerhed at fastslå, hvilke indsats, der er sket inden undersøgelsesåret.

Konklusionen på foranstående er, at der ikke er to elever, der har modtaget den samme indsats, hverken i undersøgelsesperioden eller over deres samlede skoleforløb indtil undersøgelsesperiodens slutning. Den specialpædagogiske

indsats kan, på grund af dens varighed og individuelle forskellighed, ses som enhedsskolens løsning på et differentieringsproblem over for de ca. 10% elever, der har særlige behov, som er nødvendige af have fokus på, og hvis problemer i øvrigt er helt forskellige.

Der er dermed tale om, at det billede, der blev tegnet af Frey, Lau & Skov (1991) under overskriften »Specialundervisningens mange ansigter«, i 2008 er endnu mere mangfoldigt. Dette er et stort skift siden 1970'erne og 1980'ernes særlige indsatser, hvor man hovedsageligt benyttede sig af læse- og obsklinikker samt læsehold – former som forsvandt med enhedsbekendtgørelsen i 1990.

Selv om billedet således er meget mangfoldigt, er det dog muligt at finde et system i det tilsyneladende »kaos« af forskellige indsatsformerne overfor elevernes problemtyper. Det er således ved hjælp af Principal Component Analyse datareduktion (uden rotation) lykkedes at identificere tre indsats typer, som talt dækker 63% af variansen i indsatser.

Komponent 1, at teamlærer kommer i klassen, at der anvendes holddannelse (derunder at have eleven i en mindre gruppe), at der gives støtte før og efter skoletid samt supervision af faglærer, er de indsatsformer, der er klassiske over for elever med ADHD/socialemotionelle vanskeligheder, hvor der kan skønnes at være brug for større voksenkontakt over for eleven.

Komponent 2, hvor en specialist kommer ind i klassen, hvor der arbejdes med holddannelse og hvor der gives et koncentreret kursus, kendetegner indsats over for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, der må formodes

at kræve en særlig »klassisk« specialpædagogisk tilgang med materiale- og tidsdifferentiering.

Komponent 3, med teamlærer i klassen, brug af støtte/ressourcecenter og supervision af faglærere, kendetegner indsatsen over for elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, hvor der må formodes at kræve særlige specialpædagogiske kompetencer og særligt undervisningsmateriale inden for fx læse- og skriveprocesser, dyskalkuli.

Metoderne i undersøgelsen

Der indgår en lang række af datakilder i undersøgelsen. De kan rubriceres i følgende kategorier:

- Oplysninger fra skolernes hjemmesider, virksomhedsplaner og anden skriftlig dokumentation
- Semistrukturerede interview med skolernes ledelse, specialundervisningskoordinatorer, specialundervisningslærere og klasselærere gennemført af forskere og stipendiater
- Strukturerede interview med klasselærere gennemført af observatørerne
- Struktureret elevspørgeskema gennemført af stipendiater
- Spørgeskemaer udfyldt af klasselærere
- Strukturerede elev-, klasse- og skolevurderinger udfyldt af observatørerne
- Strukturerede klasserumsobservationer, »Student Membership Snapshot« gennemført af observatører og stipendiater
- Semistrukturerede vurderinger af arbejdet gjort i forhold til eleven med særlige behov udfyldt af observatøren

- Kvalitative fokusgruppintervju med observatørerne og stipendiaterne
- Achenbach multiinformant assessmentsystem udfyldt af forældre, elever og lærere
- CORS (Children Outcome Rating Scale) udfyldt af elever

Valg af outcomevariable

Der findes ikke standardiserede outcome mål, der forholder sig til noget så komplekst som folkeskolelovens formålsparagraf samt formålene med specialpædagogisk bistand.

Dette problem har haft betydning på området, og bl.a. derfor og som følge af et fokus på kvalitative undersøgelser fra og med 60'erne og op gennem 90'erne er der blevet gennemført ganske få effektundersøgelser af specialundervisningen både i Danmark og i resten af Norden. De ganske få effektundersøgelser, der er blevet gennemført i feltet, blev gennemført for mellem 30 og 50 år siden af hhv. Larsen (1960), Gjessing (1974) og Stangvik (1979). Både Larsen (1960) og Stangvik (1979) kom frem til det nedslående resultat, at effekten af indsatserne var fraværende. Gjessings (1974) resultater viste dog et mere nuanceret billede nemlig, at effekten af særlige indsatser er positive for nogle, fraværende for andre samt negative for de resterende elever – men uden at kunne påvise, at der var en overvejende positiv effekt af indsatserne.

I indeværende undersøgelse har det derfor været vigtigt at finde en pragmatisk løsning, hvor man ved en helhedsorienteret eller holistisk vurdering opnår en bedømmelse af, om formålet med indsatsen er lykkedes. Dette er slet og ret sket ved, at klasselæreren

ved skoleårets afslutning er blevet bedt om at vurdere indsatsens effekt på en 5-trinsskala (se Tabel 3.). Klasselæreren er den person, der kender eleven bedst, og klasselæreren har selv som en del af lærerteamet haft ansvaret for at skabe sammenhæng i det, der sker i almenundervisningen, og det der foregår i den specialpædagogiske indsats. Ud over dette er der anvendt to andre outcomevariable, så der i alt er gjort forsøg på at måle effekten af indsatserne med tre variable.

- Klasselærerens holistiske vurdering af effekt
- Klasselærerens vurdering af faglig effekt via Achenbach brugt som kontrol
- Elevens holistiske vurdering af effekt via CORS brugt som supplement

De tre outcomevariable har naturligvis overlap, men der er også meget væsentlige forskelle. Først og fremmest gælder, at de faglige effekter afdækket af Achenbach (omtalt herefter) er langt snævrere end lærernes holistiske vurdering, der går på såvel faglige som sociale og personlige forhold. Det må i den forbindelse erindres, at en del af eleverne har socioemotionelle vanskeligheder, og nogle har ADHD, hvor adfærdstræk spiller en betydelig og måske større rolle end de rent faglige forhold. Hvad CORS angår, er der som ved klasselærernes tale om en holistisk vurdering, men det kan ikke forventes, at elever i samme grad som lærerne har blik for folkeskolelovens formålsparagraf og for formålet med den specialpædagogiske indsats, de har været udsat for. Sidst men ikke mindst gælder, at klasselærernes vurdering dækker et helt skoleår, mens såvel

Achenbach som CORS er foretaget omkring midten af efteråret 2007 og igen i løbet af foråret 2008 og dækker dermed kun godt ½ år. Med andre ord kan de to sidstnævnte outcomevariable antages at give mere beskedne resultater end klasselærernes vurdering for hele året, og de er derfor kun anvendt som en kontrolmåling eller et supplement, der forholder sig til lærerens holistiske effektvurdering.

Tabel 3. Klasselærerens holistiske vurdering af effekt

<i>Grad af effekt</i>	<i>Procent</i>
Meget positiv	32%
Positiv	52%
Neutral	13%
Negativ	2%
Meget negativ	0%

Besvarelsen af klasselærerskemaerne viser, at der for ca. en tredjedel af eleverne vurderes at være en meget positiv effekt. For ca. halvdelen er effekten vurderet til at være positiv. For 13% vurderes effekten at være neutral og for kun et par procent angives den at være negativ. Der er ingen elever, der kategoriseres til at have haft en meget negativ effekt af indsatserne. Der er dermed tale om en markant positiv overvægt, og der peges dermed på, at indsatsen helt overvejende er »givet godt ud«, da den vurderes til at have en positiv effekt. Det skal og kan naturligvis overvejes, om klasselærerne har været for positive, da de jo kender undersøgelsens formål – samtidig med at den specialpædagogiske indsats støtter enhedsskolens differentieringsbehov.

Klasselærerne har derfor en naturlig interesse i, at den specialpædagogiske indsats får lov til at fortsætte, hvad der kan give en skævhed i positiv retning. Omvendt er det mest sandsynligt, at lærerne i interviewsituationen med observatøren fokuserer på den enkelte elev, som spørgsmålene vedrører, og dermed også på de formål og intentioner, der har været med undervisningen i forhold til denne elev med særlige behov.

Sammenhænge mellem lærernes holistiske vurdering af effekt og udvalgte variable i undersøgelsen

Problemtype, effektvurdering og henvisning til PPR

Hvis man ser på problemtype, er der statistisk sikre forskelle i resultater ($p=0,003$). For elever med specifikke indlæringsvanskeligheder gælder, at lærerne i 44% af vurderingerne har vurderet indsatsens effekt i kategorien meget positiv, for elever med generelle indlæringsvanskeligheder i 25% af vurderingerne har vurderet indsatsens effekt med samme resultat, mens de for elever med socioemotionelle vanskeligheder er endt på 18%.

Der er ingen systematisk sammenhæng mellem resultater og henvisning til PPR ($p=0,67$).

Arten af specialpædagogisk støtte og vurdering af indsatsen

Tabel 4 viser, at to ud af syv af indsatsformer har en positiv effekt, med et signifikansniveau på 10%. Statistisk testning sker ved hjælp af Sperman nonparametisk korrelation. Den ene af disse to indsatsformer med positiv ef-

Tabel 4. Arten af specialpædagogisk bistand (der kan forekomme flere arter af bistand for hver elev) og sammenhængen med klasselærerens holistiske vurdering af effekt

Art	Effekt	Signifikansniveau
Støtte i klassen fra teamlærer	÷	p=0,09
I støtte/ressourcecenter	+	p=0,09
Holddannelse uden ekstra lærer	0	p=0,71
Koncentreret kursus	0	p=0,36
Støtte i klassen fra speciallærer	0	p=0,19
Støtte før eller efter skoletid	÷	p=0,05
Supervision af lærer	+	P=0,10

fekt indebærer, at eleven tages ud af klassen og får sin specialpædagogiske støtte i støtte/ressourcecenteret, mens den anden indebærer, at faglæreren får supervision fra støtte/ressourcecenteret. Andre to indsatsformer har negativ effekt. Den ene, der er signifikant på 10% niveau indebærer, at støtten sker ved, at en lærer fra lærerteamet omkring klassen giver støtte, fx ved at matematiklæreren støtter i dansktimerne eller omvendt. Den anden, som er signifikant på 5% niveau indebærer, at eleven får støtte før eller efter skoletid. Disse to indsatsformer med negativ effekt antydes dermed at være problematiske. Der kan ikke konstateres effekter ved de tre andre indsatsformer.

Sociale færdigheder

Hver enkelt elev i undersøgelsen har fået sine sociale færdigheder vurderet ved skoleårets start af deres klasselærer. Vurderingen er som tidligere nævnt sket ud fra forskellige udsagn om sociale færdigheder, der er anvendt i LP-modellen (Nordahl, 2005). Skemaet er oprindeligt udviklet af Gresham og Elliott (1990) i deres »Social Skills Rating System«.

De 30 variable for elevsociale forhold giver helt umiddelbart et billede af en elevgruppe, som fungerer relativt dårligt. Alene det, at 57% af eleverne kun »af og til« eller »aldrig/sjældent« laver skolearbejde korrekt giver et indtryk af de vanskeligheder eleverne har – og som lærerne skal tackle i undervisningen. Et andet eksempel er, at 56% af eleverne kun »af og til« eller »aldrig/sjældent« reagerer passende på drillerier fra kammerater, og 69% »af og til« eller »aldrig/sjældent« ignorerer forstyrrelser fra andre elever, når eleven arbejder. For at opnå en samlet vurdering af de elevsociale forhold er der beregnet en sumscore, hvor værdierne for alle 30 variable er adderet¹. I denne forbindelse tildeles kategorierne fra »aldrig/sjældent« til »meget ofte« værdierne 1 til 4. En høj score indikerer en høj social funktion, mens en lav score indikerer en lav social

1 Dette, at man omsætter værdier i en ordinalskala til talværdier og derefter behandler dem som om, der var tale om normalfordelte værdier i en intervallskala, kan anses for at være en kontroversiel procedure. I praksis har fremgangsmåden det resultat, at signifikansværdier bliver mindre konservative og derfor bør betragtes med en vis reservation.

funktion. Hvis man derefter beregner gennemsnit for de fire hyppigst forekommende problemtyper i undersøgelsesmaterialet, opnås for samtlige elever i disse kategorier et gennemsnit på 77,26

med et minimum på 50 og et maksimum på 110 og en standardafvigelse på 14,26. Ser man på problemtyperne hver for sig opnås en fordeling som vist i tabel 5.

Tabel 5. Samlet vurdering af elevsociale forhold (sumscore og standardfejl) for de hyppigst forekommende problemtyper i undersøgelsen

<i>Problemtype</i>	<i>Sumscore</i>	<i>Standardfejl</i>
ADHD	71,2	3,73
Socioemotionelle	66,7	2,34
Specifikke indlæringsvanskeligheder	84,6	2,04
Generelle indlæringsvanskeligheder	66,6	2,42

Eleverne med specifikke indlæringsvanskeligheder opnår den relativt set højeste sociale funktion med en sumscore på 85. Herpå følger elever med ADHD med 71 og lavest elever med socioemotionelle problemer og generelle indlæringsvanskeligheder med 67. Forskellene er statistisk signifikante ($p < 0,001$).

Der er foretaget en Principal Component Analyse (uden rotation) for at undersøge mønstre i fordelingen på de 30 variable². Det viser sig herved, at der er en gennemgående faktor, som forklarer 33% af variationen i det samlede materiale, og det er en komponent, der kan kaldes »den gode og over for læreren opmærksomme elev«. Næststørste faktor med 14% af variationen er »den meget udadvendte og socialt orienterede elev. Derpå følger »den stille elev« med 9% af variationen, hvorefter det ikke er muligt at fremdrage meningsfulde »typer«.

Alt i alt forklarer de tre komponenter 42% af variationen i de variable, der omhandler elevsociale forhold.

Elevers motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse

Der er igen, i lighed med LP-modellen, anvendt spørgsmål, hvor klasselæreren ved skoleårets start har skullet vurdere elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse. Hvis man sammenholder klasselærernes vurdering af motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse med klasselærernes holistiske vurdering af indsatsens effekt ved skoleåret slutning, er der et af områderne, som viser en sammenhæng. Det er ved interesse for at lære noget i timerne, hvor der er en tendens til, at eleverne med størst effekt også har haft den største interesse.

² Også denne analysemetode bygger på den forudsætning, at der er tale om normalfordelte data i en intervallskala, hvorfor resultaterne bør betragtes med reservation.

Vurderinger af praksis om eleverne samt elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse samt faglige og sociale progression

Observatørerne har ved slutningen af skoleåret vurderet den praksis, omkring de enkelte elever med særlige behov, som de gennem det forløbne år har observeret omkring eleverne. Vurderingerne fremkommer i forbindelse med, at observatørerne har skullet tage stilling til en række udsagn på en skala med fire trin.

Når man undersøger sammenhænge med klasselærerens holistiske effektvurdering af indsatsen, er der otte af de 14 udsagn, som har statistiske sammenhænge med en positiv effekt af indsatsen. Således er der sammenhæng mellem en fleksibel praksis, en god brug af undervisningsmaterialer, en høj grad af undervisningsdifferentiering, et godt teamsamarbejde, et godt kendskab til specialpædagogik hos støttende lærer, en kvalificeret løbende intern evaluering samt elevinddragelse i evalueringen – og en positiv effekt af indsatsen.

Ud over en vurdering af lærernes praksis over for eleven har observatørerne foretaget en vurdering af elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse samt faglige og sociale progression. For alle seks variable er der en statistisk sammenhæng mellem positive værdier og en positiv effektvurdering af indsatsen.

Vurderinger af praksis på klasseniveau

Observatørerne har endvidere ved forårets slutning foretaget en selvstændig vurdering af praksis om klassen.

Vurderingerne sker på variable, der er afledt af samme teoretiske og empiriske grundlag som vurderingerne af praksis om eleverne. Vurderingerne er også foretaget på samme firetrins skala. Hvad sammenhænge mellem klassefaktorer og effekten af indsatsen over for de individuelle elever angår, er der en række signifikante sammenhænge. En forebyggende indsats, satsning på en kort og koncentreret praksis, en høj grad af undervisningsdifferentiering, god klasseledelse, supervision fra støttetecenteret og fra eksternt videnscenter/specialscole, en kvalificeret løbende intern evaluering og en god brug af elevplaner samt elevmedinddragelse i evalueringen hænger alle sammen med en positiv holistisk effektvurdering af indsatsen.

Vurderinger af praksis på skoleniveau

Observatørerne har endelig ved forårets slutning også foretaget en selvstændig vurdering af praksis på skolen. Vurderingerne sker også her på variable, der er afledt af samme teoretiske og empiriske grundlag som vurderingerne af praksis på elev- og klasseniveau. Vurderingerne er endvidere foretaget på samme firetrinsskala.

Der viser sig på ganske mange områder at være en signifikant sammenhæng mellem vurderingerne af skolen og klasselærernes holistiske effektvurdering af indsatsen over for eleverne. Således har et klart værdigrundlag, som der er god konsensus om, sammenhæng med en positiv effekt. Høje krav til elever, satsning på forebyggende arbejde og en kort og koncentreret indsats har også positiv effekt. Endvidere er lærernes kendskab

til specialpædagogik af betydning, og det synes vigtigt, at indsatsen er styret af elevbehov mere end af håndhævelse af professionelle domæner. Muligheder for supervision fra eksternt videnscenter eller specialskole har også sammenhæng med positiv effekt, og det samme gælder en kvalificeret løbende intern evaluering, en systematisk praksis om elevplaner og en god praksis for forældresamarbejdet.

Resultater fra klasserumsobservationer

Klasserumsobservationer er som beskrevet tidligere foretaget med en tilpasset version af Student Membership Snapshot (SMS) redskabet (Rivers m.fl., 1995). Der er foretaget i alt 185 observationer, hvoraf den ene halvdel er foretaget i efteråret 2007, den anden halvdel i foråret 2008. Observationerne fra efteråret 2007 tjente det formål, at observatørerne skulle lære dataindsamlingsmetoden at kende, samtidig med at de fik et godt kendskab til klasserne, eleverne med særlige behov og lærerne omkring eleverne, en viden som kunne bruges i de senere kvalitative analyser. Observationerne fra foråret 2008 er anvendt til både kvantitative og kvalitative analyser. I det følgende bringes resultaterne af de kvalitative analyser.

Undervisningens ydre struktur

Det mest almindelige er, at læreren kommer ind i klassen ca. 5 min efter at lektionen er startet. Det sker dog i ca. en femtedel af alle lektioner, at læreren er til stede i klassen, når eleverne kommer ind, hvad der giver en større ro og en mere effektiv undervisningsstart. Der

er eksempler på, at der går 20-30 min. før læreren ankommer til en lektion.

Der startes i de fleste tilfælde med omkring 10 minutters klasseundervisning, hvorefter der arbejdes gruppevis, parvis og individuelt. Individuelt arbejde er den form, der fylder mest, men en del elever magter ikke at holde koncentrationen, ligesom en del ikke har hørt efter i den fælles gennemgang og derfor ikke kan arbejde selvstændigt. De sidder så og venter, foretager sig noget helt andet eller forstyrrer de øvrige elever i den gruppe, de sidder i. I forbindelse med klasseundervisningen er det meget almindeligt, at elever fremlægger og fortæller, og disse passager er ofte meget lange, hvorved de øvrige elever mister koncentrationen. Parvist arbejde anvendes en del, men er ikke altid effektivt, da parsammensætningen ikke er let.

Borde stå oftest i grupper med 3-5 elever i hver gruppe, og denne opstilling varieres kun sjældent i forhold til undervisnings- og arbejdsformer.

Lærernes organisering af undervisningen med henblik på inklusion

De mest inkluderende lærere leder arbejdet i klassen med naturlig autoritet. De bruger begrebet »inklusion« i forhold til deres didaktiske overvejelser og har en klar ide om deres elevers faglige, sociale og personlige kompetencer og arbejder bevidst med Classroom Management samt anerkendende pædagogik i en personlig stil og velbegrundet samt reflekteret form. De har etableret faste rutiner, fx navneopråb og morgensang, hvor de får samling på eleverne og får dem til at føle sig som en gruppe. Under disse daglige rutiner tager de temperaturen på de enkelte elevers og

klassens dagsform. Når de påbegynder den egentlige undervisning, så formår disse lærere på en markant måde at skifte mellem aktiviteterne i det kollektiv, som klassen er – således at der hele tiden foregår en reel undervisningsdifferentiering. De formår herunder at selvstændiggøre eleverne, så de altid ved, hvad de skal, og ved, hvad de derefter skal, når de er færdige med en given aktivitet. De inkluderende lærere sørger for, at der er en tilstrækkelig bredde og variation i undervisningsmidlerne, som de anvender systematisk. De bruger endvidere fælles mål og elevplaner aktivt i deres målsætning og evaluering. De inkluderende lærere begynder og afslutter aktiviteter i et fællesskab, så alle føler, at de trods individuelle mellemforløb er led i en større helhed, hvilket styrker det sociale fællesskab i klassen. Da det i disse tilfælde er læreren, der også afslutter lektionens eller modulets aktiviteter, så formår disse inkluderende lærere, dog særligt i de yngste klasser dvs. her 3-4. klasse, også at tage ansvar for elevernes grupperinger og aktiviteter i frikvartererne. Dette har stor betydning for de elever, der befinder sig i periferien af kammeratskabsgrupperne i klassen, hvad enten det skyldes, at de har særlige behov, generelt udviser en særlig uhensigtsmæssig adfærd eller er elever, som af den ene eller anden grund ikke besidder sin normale »dagsform«. De inkluderende lærere kan ansvarliggøre eleverne over for hinanden, så det danner meningssammenhænge for alle elever, hvilket i høj grad påvirker det sociale fællesskab. De inkluderende lærere kan arbejde med konflikthåndtering og bibringe deres elever konflikt-håndteringskompetencer.

De lidet inkluderende lærere, der skønnes at udgøre ca. 25%, virker uengagerede i elevernes forskellighed og kommer på den måde til at understøtte en ekskluderende adfærd i klassen. Disse lærere formår ikke at være inkluderende overfor elever med særlige behov, bl.a. fordi de engang imellem forsvinder ud af klassen, hvilket deres elever også ind imellem gør. I sådanne lektioner er der op til 50% af eleverne, som ikke laver noget, keder sig eller sidder og hyggesnakker. Når elevernes opmærksomhed samles om at etablere en fælles læringssituation forekommer det desværre også, at lærernes oplæg er diffuse, med manglende fokusering, manglende mening og manglende opsamling, hvilket medfører en situation, hvor der reelt ikke etableres en læringssituation. Som følge heraf ses det, at der skabes en situation i klassen, som er præget af uro, uengagement og »civil u lydighed« blandt eleverne og særligt blandt de elever, der har socioemotionelle vanskeligheder, hvorved der sker en yderligere ekskludering af de socialt svageste i klassen. I lektioner præget af disse forhold virker det oftest som om, at lærerne bare skal have tiden til at gå. I sådanne tilfælde ser man den »fleksible« skoles mest negative side præget af mangel på engagement og ligegyldighed både i forhold til eleverne og til læreren. Endelig kan nævnes, at der er eksempler på, at elever med deres kropssprog signalerer den yderste ligegyldighed, uden at lærerne gør indsigelser mod en sådan adfærd eller forsøger at forstå den for at komme med konstruktive modtræk hertil.

Der findes selvfølgelig også mellemformer, hvor lærere i forsøg på at være inkluderende skifter aktiviteter hele ti-

den og dermed kommer til at afbryde sig selv og derved aldrig får samlet op på og rundet af i forhold til de forskellige aktiviteter og den enkelte elevs udbytte af de afbrudte læringsseancer. Disse lektioner eller moduler er meget uheldige for de elever, der i forvejen har vanskeligt ved at koncentrere sig og som har vanskeligt ved at rette deres opmærksomhed mod en læringssituation.

Den fleksible skole

Den fleksible skole er præget af, at tidligere tiders klasseundervisningsorienterede rammesætning er fjernet. Der er variation i undervisningsmodulers længde. Lærerne arbejder i selvstyrende team og tilrettelægger dags- og ugeplanerne for forløb over nogle uger. Skoleklokken er afskaffet. Fællesarealer anvendes til holddannelse, gruppearbejde og individuelt arbejde. Skolens pædagogiske servicecenter (bibliotek og multimediecenter) anvendes som led i undervisningen.

En af intentionerne med den fleksible skole er, at den skal forberede elever til det fleksible individualiserede senmoderne videnssamfund samt mere konkret, at den fleksible skole lettere skal kunne inkludere individualiserede elever og herunder også elever med særlige behov. Disse intentioner kan man glimtvist observerer de steder, hvor læreren har påtaget sig lederskabet i forhold til de forskellige aktiviteter og har gjort sig reflekterede overvejelser over mål, metoder, materialer og rammer i forhold til disse læringsaktiviteter – dvs. at der reelt forekommer en meget stram lærerstyring af de fleksible aktiviteter, selvom den synes at være meget skjult.

Ved en umiddelbar betragtning kan den fleksible skole ligne et stort fritidshjem, hvor forskellige grupperinger gør noget forskelligt i forskellige tidsperioder. Der er ikke tvivl om, at en stor del af eleverne trives og lærer i et sådant miljø, men det kræver, at man er god til at arbejde selvstændigt, er god til at skabe mening, og at man er i stand til at tåle mange lyd- og synsindtryk uden at blive distraheret. Man skal endvidere have gode sociale kompetencer for at kunne indgå i de varierede grupperinger, og man skal vide, hvordan man gør, hvis man gerne vil være for sig selv i en periode. Elever med særlige behov, hvad enten der er tale om manglende kognitive færdigheder, sociale problemer eller koncentrationsvanskeligheder kan let komme i klemme, hvis lærerne ikke er særdeles opmærksomme på disse elevers behov, og som allerede nævnt, giver den fleksible skole også let adgang til, at elever melder sig ud.

To lærere i klassen

Et system med to lærere i klassen er en meget populær form for ekstra ressourceindsats, og den foregår i de undersøgte klasser typisk på to forskellige måder. I den ene kommer en lærer fra ressourcecentret med særlige specialpædagogiske kompetencer ind og deltager i klassens undervisning enten i hele undervisningstiden eller i dele af undervisningstiden. I den anden kommer en af teamets lærere ind og støtter. Det kan være matematiklæreren, der støtter i dansktimer eller andre kombinationer. Det kan også forekomme, at andre lærere eller andet pædagogisk personale fra skolen agerer i klassen som den anden lærer.

To lærere i klassen kan være en udmærket og effektiv ordning, men det forudsætter at der er meget nøje aftaler om ansvars- og rollefordelingen mellem de to lærere, og det sker hyppigst, hvor der er tale om, at en lærer fra ressourcecentret med særlige specialpædagogiske kompetencer kommer ind og støtter med nogle helt specifikke opgaver. Brugen af en teamlærer lægger i mindre grad op til, at der er tale om en ansvars- og rollefordeling, da teamlæreren kender klassen og klassens børn godt og derfor forventes umiddelbart at kunne sætte ind, hvor der er behov, ligesom de almindelige drøftelser i lærerteamet forventes at kunne rumme tilstrækkelige informationer om, hvordan eleverne fungerer. En ulempe er, at teamlæreren ikke nødvendigvis har specialpædagogiske kompetencer, hvad enten det gælder indlæringsproblemer eller AKT-problemer.

Et eksempel på god praksis er, når klassen efter en indledende introduktion dels op i to hold, et stort og et lille, hvor det lille rummer 4 elever med særlige behov, som så får glæde af den tætte og mere specialiserede kontakt med en lærer fra skolens ressourceteam. Et andet godt eksempel er situationer, hvor en AKT-lærer tager hånd om en elev, som har meget vanskeligt ved at koncentrere sig om det de andre elever er i gang med. AKT-læreren (observeret over flere lektioner) formår at få rettet den uopmærksomme elevs opmærksomhed ind i forhold til det, der arbejdes med i klassen og derved får eleven med særlige behov en oplevelse af at være i fællesskabet og mulighed for at deltage i de læringsaktiviteter der foregår.

Et eksempel fra en dansktime er, når den lille elevgruppe efter holdopdeling

kommer til at sidde med matematiklæreren, der ikke rigtigt ved, hvad hun skal stille op ud over at være der. Hun går lidt rundt på må og få, gætter sig til, hvad hun skal gøre, og ender med at rydde op og til sidst gå på lærerværelset for at kopiere. Det skønnes totalt set, at ca. halvdelen af tolærernes tid går til spildeved, at de ikke foretager sig noget, som har med elevernes læring at gøre, men fungerer som »radiatorlærere« eller slet ikke er til stede.

Der er andre eksempler på dårlig praksis i forbindelse med manglende koordination og interesse. En støttelærer, tildelt seks af klassens elever, sidder og lytter til lærerens gennemgang, hvorefter hun sidder inaktivt og kigger, mens eleverne skal arbejde skriftligt. En af eleverne med særlige behov begynder at genere en af de andre elever med særlige behov, men støttelæreren griber ikke ind, hvorfor klassens lærer selv må gribe ind. Derefter bliver hun lidt aktiv og vender sig om og begynder at hjælpe de nærmeste.

Der kan også nævnes et tilfælde, hvor en dansklærer som andetsproglærer kommer ind i 30 min og i det tidsrum formår at blive uvenner med klassen og ender med at forlade den.

Endelig kan der nævnes flere tilfælde, hvor en støtteperson til en enkelt elev hindrer læring, fordi personen hele tiden står ved eller bagved eleven, og som derved med sine gode intentioner kommer til at skærme eleven med de særlige behov fra de øvrige elever i klassen. Eleven med de særlige behov, føler sig tydeligvist isoleret og ekskluderet fra fællesskabet og fra den fælles lærings-situation, og dette observeres i form af mangel på deltagelse og engagement i opgaven og i de øvrige elevers bidrag til

læringssituationen. Denne iagttagelse understøttes også af observationer som beskriver, at eleven med de særlige behov blomstrer op og begynder at deltage med relevante spørgsmål og svar så snart hans/hendes såkaldte støttelærer forlader klassen

Evalueringskultur

Der er set mange eksempler på en god evalueringskultur, og de synes at hænge sammen med, at det er et satsningsområde, der er højt prioriteret af ledelsen på skolen, og at lærerteamet samlet går ind i arbejdet med en positiv og konstruktiv ånd. Trinmål anvendes systematisk, og der bruges en mangfoldighed af evalueringsredskaber. Elevplanen er et aktivt redskab, der anvendes i teamdrøftelserne og prioriteres højt i skole-hjemsamarbejdet og ved elevsamtalerne. Man opdager, at der er mange elever, der virkelig vil noget, og som så også når det, hvilket giver læreren både arbejdsglæde og motivation til at fortsætte det strukturerede og målrettede arbejde med eleverne og til tider også forældrene.

Der er imidlertid også eksempler på en dårlig evalueringskultur, der hænger sammen med manglende prioritering og manglende interesse, måske ligefrem modstand mod elevplaner. Ved en del elever, herunder elever med særlige behov, kan man være i tvivl om der er en målsætning. I en del tilfælde arbejder lærerne med elevplaner, men eleverne inddrages ikke. I andre tilfælde er elevplanerne noget, der skal laves en gang om året, og så kigger man ikke mere på dem. De evalueringsværktøjer og begreber, der findes på undervisningsministeriets evalueringsportal, er der en del

lærere, som ikke kender eller endsige interesserer sig for.

Personlige elevmapper som fx Portfolio synes at være et populært redskab, men er af og til helt løstrevet fra det daglige arbejde og indgår ikke i lærerteamets løbende interne evaluering

Skole-hjemsamarbejdet

I forhold til skole-hjemsamarbejdet opleves det, at når der iværksættes korte koncentrerede kurser, fx et læsekursus, så er det vigtigt, at forældre bakker op om indsatsen, så de kan støtte op om deres barns arbejde. Forældrene opleves som meget interesserede i også at yde en ekstra indsats, så deres barn kan få de mest optimale betingelser for at få en positiv effekt af en særlige indsats. For at understøtte dette skole-hjemsamarbejde opleves det at tydelige elevplaner og evaluering af indsatsen har en stor betydning for, hvor godt samarbejdet med forældrene falder ud. Dette gælder ikke kun i forhold til korte koncentrerede indsatser men opleves også i forhold til andre indsatstyper i forhold til elever med særlige behov.

Skole-hjemsamarbejdet har også fået en mere besværlig side. Fra at skol-/hjemsamarbejdet tidligere næsten udelukkende var lærerinitieret og lærerstyret, er der i dag sket et skift, der kan føles helt ind i skolens hverdag. Mange elever er blevet deres forældres »projektbarn«, og forældrene stiller derfor meget store krav til skolens og lærernes service over for netop deres barn. Det ses, at der er forældre, i særdeleshed veluddannede forældre, der lægger et meget stort ansvar over på skolen, mens de ikke selv altid tager det nødvendige ansvar. Et lille eksempel er, at det ikke

er usædvanligt, at forældre om morgenen, når de alligevel har kørt deres barn i skole, går ind i klassen for at tale om deres barn eller til deres barn uden hensyn til, at de forstyrrer den planlagte undervisning samtidig med, at de stiller store krav til læreren om, at netop deres barns undervisning ikke forstyrres af fx andre elever i klassen.

Det opleves også, at klassefællesskabet prioriteres meget lidt af forældrene, der ofte siger: »Er det nu godt for mit barn?«, og det kan sammen med en manglende tolerance overfor elever med særlige behov være med til at reducere mulighederne for hvor inkluderende undervisningsmiljøet er. Skolerne oplever, at forældre truer med at tage deres børn ud, hvis skolen fortsat inkluderer specifikke elever med særlige behov. Men skolerne oplever også situationer hvor næsten alle forældre i en klasse bakker op om at skabe et inkluderende klasse-miljø til gavn for alle. Erfaringerne viser, at det kræver dialog og samarbejde, åbenhed og ærlighed på alle fronter, hvis skolen og lærerne skal lykkes med at inkludere elever med særlige behov og skabe en inkluderende kultur på skolen. Forældre har behov for at vide, at man som lærer og skole gør, hvad man kan, og går i dialog med kompetente sparringspartnere – for alle elevers bedste, uanset om de har særlige behov eller ej. Ligeledes har det en betydning, at lærerne på skolen på bedst mulig måde sikrer sig og får viden om, at forældre gør, hvad de kan for elevens mulighedsbetingelser for læring og trivsel i skolen.

Resultater af elevspørgeskemaer

I et spørgeskema, som eleverne har udfyldt, har eleverne haft lejlighed til at fremsætte ønsker til, hvad de gerne ville have forbedret i forhold til deres læringssituation.

Det viser sig, at når man ser på sammenhængen mellem elevernes ønsker og en relativt lav vurdering af holistisk effekt fra klasselærerens side, er der 10 ud af 25 variable, hvor der forekommer en signifikant sammenhæng på mindst 10% niveauet, og heraf er de 9 signifikante på 5% niveauet eller bedre. Det er først og fremmest ønsker om forældrenes bistand og omsorg, herunder i forbindelse med lektier og hjemmeaktiviteter, men også et ønske til kammeraterne om at være mere stille og endelig et ønske for eleven selv om at lytte mere til læreren og om en højere deltagelse i timerne. Disse ønsker fra eleven repræsenterer altså tre dimensioner:

- En forældredimension
- En kammeratdimension
- En personlig dimension

Generelt peger undersøgelsen altså på, at elever (hvor læreren vurderer en forholdsvis lav effekt af indsatsen) mener, at der kan ske forbedringer indenfor ovenstående tre dimensioner i forhold til at forbedre læringssituation for dem i fremtiden.

Konklusion

Både de kvalitative og kvantitative resultater af denne effektundersøgelse peger på, at iværksættelse af særlige indsatser som supplement til den almindelige undervisning overfor elever med særlige behov langt overvejende

har en positiv effekt på elevniveau. Undersøgelsen fortæller dog ikke noget om, hvordan det ville have været gået, hvis eleven aldrig havde fået specialundervisning, eller noget om, hvor meget eleven har accelereret i forhold til de andre elever i klassen.

Undersøgelsen fører således til den overordnede konklusion, at det er helt nødvendigt, at man overfor elever med særlige behov af den ene eller anden karakter har mulighed for at iværksætte kvalificerede, dvs. fagligt funderet og strukturerede ekstra indsatser, som er fleksible i indhold, metode og omfang tilpasset den enkelte elevs særlige behov. Dette er nødvendigt for at give disse elever en fair og reel chance for at kunne tilegne sig de faglige og sociale kompetencer, som skal bære dem gennem resten af livet og i første omgang føre dem frem til folkeskolens afgangsprøve efter 9 eller 10 års skolegang. I et velfærds- og vidensamfund skylder vi elever med særlige behov, deres forældre, lærerne og hinanden, at skolen er med til at skabe gode læringsbetingelser for alle. Læringsbetingelser som kan være med til at bekæmpe faren for at unge forlader folkeskolen med mangelfulde sociale eller faglige kundskaber og færdigheder samt med en generel negativ holdning til uddannelse og uddannelsessystemer.

Perspektivering

Resultaterne af denne effektundersøgelse peger på flere forskellige perspektiver i forhold til PPRs muligheder for at samarbejde med lærerne om at højne kvaliteten af den specialundervisning, der tilbydes elever med særlige behov i dagens danske folkeskole.

Undersøgelsen peger således på, at PPR kan opprioritere samarbejdet med lærerne og skolerne omkring de didaktiske overvejelser i forhold til at arbejde inkluderende. Derudover kan PPR opprioritere samarbejdet med lærerne og skolerne med henblik på at højne lærernes kompetencer som leder af klassen og klasserummet.

Der findes allerede mange forskellige metoder, materialer og udviklingsredskaber, som man kan anvende til dette arbejde. Disse materialer omfatter blandt andet redskaber til at gennemføre strukturerede klasserumsobservationer og strukturerede evalueringer så som fx elevplaner og det tidligere nævnte SMS-redskab.

I forhold til disse forskellige metoder er det vigtigt at understrege, at indeværende undersøgelse generelt peger på, at det ikke er selve metoden, der har en positiv indvirkning i forhold til effekten af indsatserne, men nærmere det, at der anvendes strukturerede metoder, strategier og herunder også strukturerede evalueringsstrategier. Metoderne er en hjælp i forhold til at konkretisere og videreudvikle de særlige indsatser i et samarbejde mellem lærere, forældre og kompetente sparringspartnere, fx personer fra PPR. Når det her er understreget, at det drejer sig om kompetente sparringspartnere, så skyldes det, at mange af lærerne i undersøgelsen har peget på, at dette er helt essentielt for anvendeligheden af den rådgivning og sparring der tilbydes. Rådgivningen og sparringen er således mest brugbar, når den kommer fra personer med kendskab til og forståelse af de faktorer, der er på spil i klasserummet, fordi disse personer også oftest besidder et indgående kendskab til praksis, dvs. kendskab til

helt konkrete didaktiske tiltag og deres metodiske samt teoretisk grundlag i forhold til elever med særlige behov.

Lærerne har således påpeget, at specialundervisningslærere og pædagoger, der til daglig arbejder med børn med særlige behov, og som har særlige kompetencer samt kvalifikationer indenfor det specialpædagogiske område, er særdeles gode sparringspartnere i forhold til at højne kvaliteten af indsatser overfor elever med særlige behov.

Referencer

- Egelund, N. & Tetler, S. (red.) (2009): *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Frey, B., Lau, J. & Skov, P. (1991). *Specialundervisningens mange ansigter. Evaluering af udviklingsarbejder om specialundervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Institut. Folkeskolens Udviklingsråd.
- Gjessing, H.-J. (1974): Om sanering av specialundervisning og om alternative tilbud. *Skolepsykologi* nr. 9.
- Gresham, F.H. & Elliott, S.N. (1990): *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Larsen, C. Aa. (1960): Om undervisning af børn med læse- og stavevanskeligheder i de første skoleår. Undersøgelse og overvejelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 8, 1993-249..
- Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pædagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. NOVA
- Rivers, E.S., Ferguson, D.L., Lester, J. & Droege, C.A. (1995): *Student Membership Snapshots. An Ongoing Problem-Finding and Problem-Solving Strategy*. University of Oregon.
- Stangvik, G. (1979): *Self-concept and school segregation*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Personlighedsundersøgelser af børn ud fra en neuroaffektiv udviklingspsykologisk model



Af cand.psych. *Susan Hart*

Indledning

På PPR-kontorer synes der at være en stigende tendens til, at antallet af henvendelser omkring børn med socioemotionelle problemer overstiger antallet af andre typer henvendelser. Dette skal ses i lyset af, at de færreste PPR-kontorer har mulighed for, at foretage dybtgående brede klinisk-psykologiske undersøgelser af disse børns psykiske udviklingsbehov, som ud over en kognitiv udredning også inddrager personlighedsundersøgelser og relationsperspektivet. De kognitive undersøgelsesmetoder matcher ikke behovet, idet en eventuel stillingtagen til barnets kognitive vanskeligheder og dermed skoleplacering på et fagligt grundlag, sjældent matcher den bistand, der forventes af den enkelte psykolog omkring børn med adfærds- og følelsesmæssige vanskeligheder. Mange PPR-psykologer virker således usikre på, hvordan de får afdækket disse børn relevant. Undersøgelsesmetoder til at udrede sociale kompetencer og personlighed trænger til en modernisering, idet de væsentligt læner sig op ad en personlighedsforståelse, som var fremherskende for år tilbage, og der hersker tvivl om validiteten. Vi trænger til en fornyelse af undersøgelsesfeltet omkring adfærds- og personlighedsvanskeligheder, som læner sig teoretisk op ad den nyeste forskning indenfor tilknytning og udviklingspsykologi. I denne artikel belyses en forenklet metode, ud fra en

neuroaffektiv udviklingspsykologisk vinkel, til at vurdere børns personlighedsudvikling og relationskompetencer, hvorudfra det bliver muligt at vurdere, hvilken type (evt. tværfaglig) indsats, der skal iværksættes. Således forsøger artiklen at tage det første spadse forsøg på at lade den nyeste neuroaffektive forskning omkring personlighedsudvikling, være udgangspunkt for hvordan vi mere systematisk kan undersøge børnene personlighedsmæssigt, både ud fra forholdsvis kendte testmetoder og gennem vores kliniske indtryk. Det må så være op til fremtiden, at få den personlighedsmæssige udvikling operationaliseret og finde undersøgelsesmetoder, som kan valideres og senere indgå i et samlet testmateriale.

Personlighedsudvikling foregår i et samspil mellem genetiske forudsætninger, neural udvikling og gensidighed i relationen. De genetiske forudsætninger er betydningsfulde for at vide, hvilken udvikling der er mulighed, men al udvikling forudsætter et samspil med miljøet, uanset om udviklingen handler om motorik, kognition eller følelser. Hvis vi som psykologer skal have mulighed for, at pege på det enkelte barns psykiske udviklingsmuligheder, må vi kende til normaludviklingen, finde metoder til at vurdere barnets personlighedsmæssige udviklingsniveau og pege på de ressourcer i miljøet, der skal til, for at få barnet i psykisk vækst, ved at indgå i samspil

med barnet i dets nærmeste udviklingszone.

Herværende artikel starter med en gennemgang af hvordan forskellige hierarkiske mentale organiseringer udvikles i løbet af barndommen. Derefter beskrives kort, hvordan fejludvikling forudsætter en afklaring af begreberne: udviklingsniveau, selvbeskyttelsesstrategier regression og dissociation. I den sidste del af artiklen skitseres det, hvordan man som PPR-psykolog mere målrettet kan vurdere personlighedsfunktioner på de forskellige mentale organiseringsniveauer og hvilke undersøgelsesmetoder, der kan anvendes. Denne artikel vil senere følges op af en artikel, der belyser omsorgsmiljøets betydning, og hvordan en vurdering af omsorgsmiljøet, kan pege på hvordan barnet enten støttes i at overkomme eller hvordan miljøet vedligeholder dets vanskeligheder og på målrettede tiltag, som også tager hensyn til, hvilke ressourcer der findes i barnets både private (fx primære omsorgspersoner) og offentlige (lærere, pædagoger etc.) netværk. Den kommende artikel vil ligeledes belyse, hvordan PPR-psykologen kan indgå som en løbende evaluator af iværksatte tiltag.

Den relationelle konteksts betydning for neuroaffektiv udvikling

Eric Kandel (2005) påpeger, at selv den mest socialt betingede forstyrrelse, i sidste ende er biologisk. Alle psykologiske forstyrrelser afspejler specifikke ændringer i nervecellerne og deres synaptiske forbindelser. Det er ikke kun arvmassen, der bestemmer variationerne i mentale lidelser, – sociale og

udviklingsmæssige faktorer spiller en ligeså afgørende rolle. 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. I relationen skabes et unikt mønster af neurale kredsløb, og på den måde er hver menneskes hjerne helt unik og skabt både igennem genesen og miljøet.

Motivation til at etablere følelsesmæssig samhørighed er en medfødt evne, og tidligt i spædbarnets liv skaber forældrene psykisk sammenhæng, og både arousal- og affekt reguleringen udvikles fra sekund til sekund. Barnets nervesystem udvikles gennem affekt-spejlingsprocesser og den neurale forudsætning synes at være spejlnuronerne. Nervesystemet er konstrueret således, at man kan erfare andres nervesystem indefra ved at synkronisere sig med den anden, og på denne måde deltage i deres erfaringer. Grundlaget for følelsesmæssig og social udvikling kan således findes i den optimale omsorgsperson-spædbarn relation og overføres til andre sammenhænge senere i livet.

Enhver dyadisk kontakt består af afstemninger, fejlafstemninger og manglende afstemninger. Evnen til at indgå i gradvise fejlafstemninger udvikler barnets evne til at adskille og differentiere sig selv fra andre. Barnet lærer at håndtere stressfyldte situationer gennem fejlafstemninger, hvor det langsomt bliver i stand til at selvregulere sig ud af disse tilstande gennem støtte fra omsorgspersoner. På den måde lærer barnet at komme sig over og fastholde negative affektive tilstande over tid, hvis situa-

tionen kræver det, idet barnet har en forventning om at blive lettet for sin smerte af en forudsigelig omsorgsperson. Selvom fejlafstemninger er vigtige begivenheder for at kunne adskille sig fra omsorgspersonen, er glæde eller en positiv attitude et vigtigt element i en sikker og tryk emotionel base.

Som den russiske psykolog Lev Vygotsky formulerede, internaliseres højere psykologiske funktioner gennem den menneskelige interaktion inden for den proximale udviklingszone, som han definerede som de funktioner, der endnu ikke har udviklet sig, men er i udvikling. Hvad barnet kun kan mestre med hjælp fra omsorgspersonen eller læreren, vil det være i stand til at kunne klare på egen hånd i fremtiden. På den måde opstår alle højere funktioner som et resultat af social interaktion og læring (Hart 2006a, 2006b). I næste afsnit vil vi se på, hvordan barnets mentale organiseringer udvikles gennem den stimulation og de afstemningsprocesser, barnet indgår i med sine primære omsorgspersoner.

Udvikling af hierarkiske mentale organiseringer

Jackson (1958) gjorde allerede ved århundredeskiftet opmærksom på, at menneskets hjerne består af hierarkisk funktionelle niveauer, hvor funktionerne øverst i hierarkiet er viljesbestemte og er i stand til at hæmme ikke viljesbestemte lavere funktioner. De strukturer, der udvikles tidligt i livet, bliver gennem adskilte udviklingsfaser progressivt underlagt og inkorporeret i senere udviklede strukturer, hvilket udvider hjernens kompleksitet (Schore 2003b). Hvis funktioner øverst i hierarkiet beskadiges, vil de lavere funktioner tage

over, da hjernens hierarkiske strukturer betyder, at højere funktioner kun kan arbejde på basis af lavere funktioner, mens lavere funktioner kan arbejde uafhængigt af højere funktioner. De funktioner, som var overordnet på de foregående niveauer underlægges efterhånden de højere og senere udviklede niveauer og reguleres af dem (Schore 2003a, 2003b, Hart 2006a). For et barn med følelsesmæssige vanskeligheder betyder det fx, at tankeprocesser altid vil være influeret af barnets følelsesmæssige vanskeligheder, og man vil ikke kunne ændre på disse vanskeligheder på baggrund af tankeprocesser alene. Barnet har således behov for støtte på et følelsesmæssigt niveau, for at kunne ændre sine tankeprocesser (Hart 2006b).

På et neuroaffektivt niveau har omsorgspersonens regulering af barnet direkte indflydelse på barnets biokemiske vækstprocesser, som er det der understøtter udviklingen af nye strukturer. Dette sker uanset om barnet kommer fra et miljø, hvor dets behov er blevet imødekommet gennem en følelsesmæssig afstemt kontakt eller et utrygt omsorgssvigtende miljø (Schore, 1994, Beebe & Lachmann, 2002, Perry, 2002). Ved fødslen er nogle neurale kredsløb fuld funktionsdygtige, de fleste er under udvikling og kun få er endnu udifferentierede. De mentale organiseringsniveauer ændres ikke lineært i løbet af barndommen, men der er tidspunkter, hvor der sker kolossale forandringer og kvalitative skift. I løbet af barnets første to leveår sker der væsentlige ændringer i barnets subjektive oplevelse af sig selv og andre. Som påpeget af Stern fremmer organiserende forandring i barnets nervesystem og omsorgspersonernes fortolkning af barnet gensidigt hinan-

den, og når en mental organisering er dannet vedbliver den som oftest med at være aktiv livet igennem (Stern, 1991, Sroufe, 1979, Emde, 1989, Tronick, 1998, Beebe & Lachmann, 2002).

Udvikling af tre adskilte mentale organiseringsniveauer

Chugani m.fl. (1986, 1987) har gennem PET-scanninger af spædbørn målt hjernens glukoseomsætning i forskellige strukturer og fandt, at de strukturer der er aktive ved fødslen, har det til fælles, at det er relativt gamle strukturer i evolutionsmæssig sammenhæng. Især hjernestammen regulerer bl.a. arousal- og søvntilstande og hjernens neurokemi. Det er et energifremkaldende system, som på et grundlæggende niveau regulerer opmærksomhed og affekt (Schore 1994). På dette niveau ses reflekser, fx moro, sutte-, griberefleks osv. Når barnet bliver 2-3 måneder gammelt reorganiseres de primitive reflekser og de visuo-spatiale og visuo-motoriske funktioner integreres og modnes. Det sidste område der modnes er frontallapperne, en udvikling der påbegyndes i 6-12 måneders alderen. Chugani-gruppens undersøgelser kan med baggrund i kendskabet til mentale organiseringer beskrives således: Fra fødslen indtil 2-månedersalderen er det hovedsagelig strukturer i og omkring hjernestammen, der er aktive. I 2-6-månedersalderen bliver strukturer i det følelsesmæssige eller limbiske område aktive sammen med flere områder i den bagerste del af neocortex, og fra ca. 8 måneders alderen aktiveres især præfrontal områderne, som bl.a. gør det muligt, at udvikle de kognitive og sproglige færdigheder.

Iflg. Allan Schore (1994) organiseres mentale funktioner i neurale systemer, som alle spiller sammen og hver især har en forskellig rolle. Ethvert hjernemråde gennemgår en individuel kritisk periode af accelereret vækst og differentiering, hvor det er ekstra følsomt over for miljømæssig stimulation. I adskilte udviklingsstadier repræsenterer og udvider hvert højere niveau sig på et mere komplekst niveau, hvilket medfører øget differentiering. I de følgende afsnit vil beskrives Schores forståelse af hjernens hierarkiske organisering og udvikling på tre niveauer: det autonome, det limbiske og det præfrontale niveau, som det udfolder og modner sig i et samspil mellem arv og miljø.

I det følgende afsnit vil vi se på den tidligste udvikling, og de samspil der er nødvendige for nervesystemets udvikling i ca. 0-3 måneders alderen, altså i det autonomt/sansende system. Efterfølgende vil vi se på det limbiske system eller udvikling af det emotionelle system i ca. 3-12 måneders alderen, for endelig at se på udviklingen af mentaliserende kompetencer fra ca. 12 måneders alderen.

Det autonomt/sansende organiserings niveau

De tidligste typer affektiv adfærd er generelt fysiologisk betinget, det vil sige kropslige reaktioner, som er udløst af stimulering, der påvirker det autonome nervesystem. Denne udvikling foregår før fødslen, men videreudvikles drastisk i løbet af de første 2-3 levemåneder.

Udvikling af sansefunktioner

Barnets følelse af eksistens opleves i den første tid gennem kroppen, ved at bruge den og tage imod omsorg. Spædbarnet oplever eller udtrykker affekter i relation til indre kropsfornemmelser (fx sult) og i respons på berøring, taktile sensationer, pludselige bevægelser eller hurtige forandringer i position.

Som en medfødt disposition foretrækker spædbarnet moderens stemme umiddelbart efter fødslen, og udvikler hurtigt en præference for hendes personlige duft. Sansning gennem lugtindtryk formindskes hurtigt til fordel for taktil stimulation. Berøring og udvikling af den kinæstetiske sans har stor betydning for, at barnet langsomt kommer til at mærke sin eksistens og afgrænsning. Selv om nogle sanser har større betydning for barnet end andre, har det nyfødte barn sansekapaciteter, som gør det i stand til at sanse og percipere omverden og allerede fra fødslen er barnet delvist i stand til at benytte alle sansemodaliteter, bl.a. syn, hørelse, lugt, berøring osv.

Kropssansninger, som formentligt sanses igennem det som Daniel Stern har betegnet som vitalitetsaffekter, udvikles indenfor de første tre uger, hvilket sætter barnet i stand til at opfatte sanseheder og sammenhæng. Oplevelsesverdenen farves allerede på dette tidlige tidspunkt af hvilke vitalitetsaffekter som vækkes, og vitalitetsaffekterne er spædbarnets hjælp til at orientere sig i verden. For at barnet overhovedet har en selvforfølelse eller fornemmer sin væren i verden, forudsætter det en kropsfornemmelse via proprioceptiv feedback, indre spændingsmønstre og affektive kvaliteter,

som i starten baserer sig på vitalitetsaffekter (Stern, 1991).

Imitation

Meltzoff & Moore (1977, 1999) var tidligt opmærksomme på, hvordan barnet kort tid efter fødslen imiterer omsorgspersonernes gestik og mimik. Evnen til imitation betyder, at barnet kan efterligne subtile fysiske reaktioner gennem omsorgspersonens ansigtsudtryk fra øjeblik til øjeblik og afstemme sig med dem. Barnet imiterer kropsholdninger, ansigtsudtryk og prosodi, og igennem de dybtliggende hjerneområder forbindes imitation og kropssansninger med omsorgspersonens afstemte støtte. Når barnet gennem imitation synkroniserer sig med omsorgspersonens tilstand gennem den kropsfølte sansning, får det en fornemmelse af hendes følelsesmæssige tilstand, hvilket er forløberen for empati. Igennem fundet af de såkaldte spejlneuroner, ved vi i dag, at spejlneuronerne gør det muligt, at blive delagtiggjort i andres handlinger blot ved at iagttage handlingen, uden nødvendigvis at imitere den. Man erfarer den anden som om man selv udførte den andens handling, følte den samme følelse, gav udtryk for den samme vokalisering eller blev berørt, som den anden blev berørt.

Imitationskompetencerne er med til at regulere og skabe en rytme i den tidlige fysiologiske regulering. Imitationen udvikler sig til en langt mere dyadisk udveksling på det næste niveau og omkring 2-3 måneders alderen sker der et kvalitativt skift i barnets opmærksomhedsfunktioner, dets smil og syn bliver mere intentionelt og samspillet skifter fra fysio- til psykobiologisk regulering, hvilket vi vil vende tilbage til i afsnittet om limbisk organisering.

Udvikling af arousalregulerende funktioner

Spædbarnet har et begrænset repertoir til at regulere sin egen tilstand og det vil ofte trække sig fra det, som opleves som for stærk stimulation. Fx vil det trække sig i løbet af et positivt samspil, for at dæmpe sin emotionelle ophidselse og derefter genoptage samspillet. Barnet søger ligeledes beroligelse ved at sutte på tommelfinger eller sut, hvilket repræsenterer en tidlig form for emotionel regulering. Gråd, vokalisering og smil bidrager til at spædbarnet opfattes som et socialt individ, der kan indgå i sociale samspil og som har følelsesmæssige reaktioner på hændelser. Vilkaarlige ansigtsudtryk og gråd udløser ligeledes en respons hos omsorgspersonen, fordi hun tillægger det en specifik betydning, og hendes fortolkning, bliver en del af en indre nuancering hos spædbarnet (Emde, 1992, Sroufe, 1996).

Udviklingen af den grundlæggende regulering af de autonome funktioner støtter barnet i at regulere og koordinere sit arousalniveau og fastholde opmærksomheden. Barnet vil opleve forbigående tilstande af ubehag, og for en stund miste engagementet i samspillet. Det vil igennem den afstemte og imitative kontakt med omsorgspersonen lære strategier til selvberoligelse og i at finde ligevægt. Spædbarnet har behov for megen ekstern støtte for at kunne regulere sin arousal, og det lærer gradvist selv at kunne lindre ubehagelige arousaltilstande. Arousalregulering består af en balancering i det autonome nervesystem mellem sympatisk og parasympatisk aktivering.

Det autonome nervesystem

Det autonome nervesystem er den del af nervesystemet, som forbinder centralnervesystemet med indvoldsorganer, kar- og svedkirtler og regulerer funktioner uden viljens kontrol. Det autonome nervesystem består af to systemer, det sympatiske og parasympatiske nervesystem. Det sympatiske nervesystem kontrollerer aktiveringen af nervesystemet i respons på høj energiaktivering, mens det parasympatiske system dels fremmer fordøjelsesprocessen og dæmper hjertets aktivitet og dels fungerer som et immobiliseringssystem, der reagerer på livstruende fare (Brodal 2000).

De sympatiske segmenter befinder sig langs det meste af rygsøjlen og derfor kan flere forskellige sympatiske reflekser aktiveres, afhængig af hvilken energiudladning, der er brug for. Enhver situation, som involverer et element af aktiv overlevelsesinteresse, aktiverer det sympatiske nervesystem, og uanset om situationen handler om frygt eller parathed, sker der en øgning af høj arousal. Fysiologisk udtrykker det sympatiske nervesystem sig gennem en hurtigere hjerterytme, forhøjet blodtryk, hurtigere vejrtrækning og forøget muskeltonus.

Vagusnerven (som beskrives under kranienerven i næste afsnit) udgør stort set hele det parasympatiske nervesystem, kun suppleret med nogle få nerver nede ved korsbenet. Parasympatisk aktivitet dominerer under rolige og trygge tilstande og er energiopbyggende.

Reguleringen og udvidelsen af såvel sympatisk og parasympatisk aktivitet, har stor betydning for psykisk resiliens. Når det sympatiske nervesystem aktiveres, skabes et refleksstyret opmærksomhedsfokus med en dyb sansning og

et dybt handleberedskab, og når beroligelsessystemet aktiveres, skabes en afslappet og rolig tilstand. Svingningen mellem de to poler øger barnets responssevne, selvbeskyttelsesstrategier imod stimulus overvældelse og stresshåndtering (Hart, 2006a, 2006b).

Kranienerverne

Vores 12 kranienerver, som går igennem hele hjernestammen, styrede tidligt i evolutionen kropslige og selvregulerende funktioner, fx åndedræt, blodcirkulation, fordøjelse osv. Hos sociale dyr har kranienerverne udviklet stadig flere komponenter, som regulerer kommunikation og følelsesmæssig afstemning.

Hos mennesker forbinder neurale kredsløb ansigtsudtryk med aktivitet i hjernestammen og har en betydning for åndedræt og hjerterytme. Når der opstår en emotionel tilstand forandres hjerteslagene, hvilket derefter har indflydelse på hjerneaktiviteten. Porges (1995, 1997, 1998) fremhæver bl.a., at forbindelsen mellem hjerne og krop bliver formidlet gennem den 10. kranienerve, som kaldes vagusnerven (som betyder den omstrefjende nerve), og som har tovejs forbindelse til mange af kroppens organer, så der også kan komme feedback til hjernen om kroppens tilstand.

Vagusnerven har forbindelser til mange organer, fx åndedrætssystemet, hjertet og tarmsystemet. Vagusnervens fibre til hjertet stammer fra to forskellige nerveledninger, som udspringer i hjernestammens nederste del. De to nerveledninger kaldes henholdsvis den dorsale gren (den, der er nærmest ryggsiden), og den ventrale gren (den, der er nærmest maven). Det er muligt

viljesmæssigt at påvirke den ventrale gren af vagusnerven, hvilket vi bl.a. gør gennem dyb åndedrætsrytme og gennem vores ansigtsmimik. Den 7. kranienerve, ansigtskranienerven udspringer tæt på det punkt, hvor den ventrale del af vagusnerven har sit udspring, som er årsagen til, at kommunikation gennem ansigtsudtryk kan berolige hjertet.

Stimulering af de mimiske muskler, bibringer således barnet ro og selvregulerende evner og sikrer muligheden for følelsesmæssig afstemning. Ansigtsmusklerne har både indflydelse på hvordan man udtrykker sig følelsesmæssigt, og hvilke indtryk man danner sig af andre og kan effektivt formindske eller forstørre den sociale afstand. Den neurale regulering af ansigtsmusklerne fungerer både som et aktivt socialt engageringssystem, der formindsker den psykologiske afstand og som et filter, der har indflydelse på perceptionen af andres engageringsadfærd (Porges, 2003, Hart & Kæreby, Matrix 2009, in press).

I næste afsnit vil vi se på udviklingen af næste organiseringsniveau. Når barnet er ca. 2-3 måneder sker der et væsentligt skift i kontakten til omsorgspersonerne. Barnet udvikler det sociale smil, og omsorgspersonerne får i langt højere grad indtryk af en intens dyadisk kontakt med barnet.

Det limbiske organiseringsniveau

Det limbiske system udvikler sig ligesom det autonomt-sansende niveau i det tidlige samspil mellem omsorgsperson og barn. Barnets nervesystem »trænes« på dette niveau i at kunne rumme en tiltagende arousalmængde, bl.a. gennem leg og latter, hvilket betyder at nervesy-

stemet udvikler en endnu højere grad af resiliens og mulighed for selvregulering. Igennem den imitative adfærd lærer barnet at fastholde sin opmærksomhed i længere tidsintervaller, såfremt omsorgspersonen er i stand til at være i ro og udtrykke glædesvitalitet.

Etablering af tilknytningsmønstre

Bowlbys tilknytningsteori (se Hart & Schwartz 2008) tager sit afsæt i det limbiske område, og det er på dette niveau tilknytningsmønstre dannes, og barnet har mulighed for at udvikle en sikker base, der internaliseres, som indre repræsentationer. Den sikkerhed og åbenhed, som barnet er i stand til at gå ud i omverdenen med, bestemmes af hvor trygt, det har været i relation til de primære omsorgspersoner. Når den følelsesmæssige regulering fungerer fint, organiserer nervesystemet sig sammenhængende, men når det ikke lykkes begrænses hjernens kompleksitet og evne til selvorganisering. Man kan således sige, at effekten af både hensigtsmæssige afstemninger og fejlafstemninger bor i barnet, men udvikling af resiliens eller mangeltilstanden opstår gennem interaktionen. Den følelsesmæssige afstemning, der sker mellem barnet og dets primære omsorgsperson i den limbiske periode etablerer barnets tilknytningsmønster, hvilket spiller en stor rolle for, hvordan nervesystemet senere kommer til at indgå i sociale relationer. Omsorgspersonens evne til at tolke og respondere på barnets signaler, har en konsekvens for barnets stressmodule-ring, og når barnet føler sig trygt, forøges dets undersøgende adfærd.

Limbisk resonans

Den måde hvorpå mennesker skaber limbisk resonans kræver, at en indre tilstand kan udtrykkes eksternt. Mennesker har som ovenfor anført, en avanceret finmotorik i ansigtet, der muliggør brugen af et enormt antal varierede ansigtsudtryk, som bl.a. styres gennem kranienerven. Kranienerven er forbundet i kredsløb med mellemhjernen og det limbiske system og senere forbinder de sig med områder i præfrontal cortex, som formidler evnen til at føle og forstå ansigtsudtryk. Menneskers hjerne er organiseret så perceptionen af fx blikkontakt og ansigtsudtryk knyttes til følelse og mening, og følelsesmæssige udtryk formidles gennem ansigtet. Spejlneuroner betyder, at når en følelse kommer til udtryk i ansigtet og bliver set af en anden, vil vedkommende være i stand til at fornemme den samme følelse i sig selv. Dette forbindelsesled gør det muligt både kropsligt, følelsesmæssigt og senere tankemæssigt at indgå i et samspil med hinanden, og når sproget er udviklet, er det nok at høre tale om en handling, for at spejlneuronerne aktiveres. Igennem følelsesmæssige afstemmende og fejlafstemmende processer aktiveres de neurale strukturer i de limbiske kredsløb og integrerer sig senere med bl.a. præfrontal cortex (Hart, 2006b).

Fælles opmærksomhed er en grundlæggende bestanddel af menneskelig kommunikation, og evnen til at styre andres opmærksomhed mod noget bestemt og lade sin opmærksomhed blive styret af andre, er en nødvendig forudsætning for at kunne indleve sig i andre. Omsorgspersonen henvender sig til barnet, som om det har intentioner og er følende og tænkende, og spædbar-

net udvikler meget tidligt evnen til at identificere følelsesmæssige ansigts- og kropsudtryk, og danner meget hurtigt evnen til at forvente bestemte interaktioner (Hart 2006b).

Den limbiske organiseringsperiode varer fra ca. 2-3 måneders alderen indtil omkring 12 måneders alderen. Da det er en periode med megen vækst på det personlighedsmæssige område, vil denne periode deles op i 3 adskilte organiserings perioder, nemlig: 2-3 måneder indtil 6 måneder, 6 måneder indtil 9 måneder og 9 måneder indtil 12 måneders alderen.

2-3 måneders alderen indtil 6 måneders alderen: Udvikling af intersubjektivitet

Trevarthen (1979, 1998) opdeler intersubjektivitet i primær og sekundær. Han mener, at primær intersubjektivitet udvikler sig når barnet er ca. 2-3 måneder gammelt og kan observeres hos ganske små spædbørn, gennem timing af bevægelser, gensidig ansigtskoordinering og forventninger om gensidig adfærd. Barnet indoptager noget af omsorgspersonen gennem imitationshandlinger, hvilket understøtter barnets sansning af at omsorgspersonen er »ligesom mig« og »jeg er ligesom hende«. Grundlaget for primær intersubjektivitet er medfødt og giver mulig for følelsesmæssig kommunikation. Den føjte tæthed som opleves i interaktionen med omsorgspersonen skaber basale sansninger og affekter, der danner grundlaget for mere komplekse følelser. I den primære intersubjektive proces afstemmer omsorgspersonen sig med barnets følelser og prøver samtidig at matche den følelse barnet udtrykker. Når oplevelsen mat-

ches og tydeligt bliver kommunikeret tilbage til barnet, sker der en intersubjektiv deling.

Protokonversation

Fra ca. 2-3 måneders alderen bliver spædbarnet mindre bundet til imitation, men begynder i det små at vælge handlinger, som svar på kommunikation. Interaktioner på dette alderstrin er nonverbale, og barnets evne til at foretrække stimuli, som ikke er imitation, men i stedet protokonversation, videreudvikler barnets evne til at kunne forstå andres adfærd som forskellig fra dets egen, og gør det muligt at internalisere oplevelsen af andre som adskilt fra én selv. Når barnet begynder at besvare kommunikation i stedet for blot at imitere, begynder det at få en fornemmelse af, at det er adskilt fra omsorgspersonen, ved at handle og opleve noget forskelligt. Barnet begynder at få en forventning om, at der bliver responderet på dets handlinger og fra 3-4 måneders alderen stiger spædbarnets repertoire af gensidige udvekslinger af udtryk, og kontaktens mål synes at være en opnåelse af gensidig opmærksomhed og glæde. Protokonversationer udvikler sig og reguleres på samme måde, som når voksne taler til hinanden (Beebe & Lachmann, 2002, Stern, 1998).

Udveksling af glædesfyldte øjeblikke

Fra en tidlig alder er det menneskelige ansigt og menneskestemmer de egen-skaber ved miljøet, som barnet viser mest opmærksomhed, og som er vigtige holdepunkter for barnets situationsopfattelse. Barnet kan selektivt genkende forældrene allerede i 2 måneders alderen, som en forløber for tilknytningsadfærd, men tydelig tilknytningsadfærd

viser sig først omkring 6-8 måneders alderen. Selvom barnet kan genkende forældrene i 3 måneders alderen, smiler det mest i samspil, uden der er nogen forskel på kendte og fremmede ansigter; først i 5-6 måneders alderen viser barnet en tydelig forskel (Tetzchner, 2002). 4 måneder gamle børn ser længere på glade og vrede ansigter end på neutrale, men i 5 måneders alderen begynder barnet at skelne mellem triste, bange og vrede ansigtsudtryk. Latter er den positive affekts mest intense udtryk og kræver langt mere arousal end smil. Latter ses sjældent før 4 måneders alderen, selvom smil og vokaliseringer er almindelige langt før (Tetzchner, 2002, Sroufe, 1979, 1996).

I 5-6 måneders alderen udvikles barnets forståelse af sig selv yderligere, det bliver fx interesseret i at spejle sig og studere sig selv. Barnet begynder at udvikle en slags humor, hvor det deler glædesfyldte øjeblikke ud fra gensidige oplevelser og responderer med latter på omsorgspersonens glædesfyldte drillerier. I denne periode lærer barnet at invitere omsorgspersonen til at lege og indlede samspil, det er ekspert i at påbegynde, opretholde, undgå og afslutte strømmen i en social udveksling (Stern, 1991, Trevarthen, 1993b).

6 måneder indtil 9 måneder: Sekundær intersubjektivitet

Sekundær intersubjektivitet udvikles ifølge Trevarthen i 7-9 måneders alderen, og kendetegnes ved, at omsorgsperson og barn har fælles opmærksomhed mod noget uden for sig selv, og at de er sig hinandens opmærksomhed bevidst (udvikling af det fælles tredje). Den sekundære intersubjektivitet ud-

vikles først, når barnet er i stand til at afstemme sig følelsesmæssigt med omsorgspersonens følelser og ikke kun hendes handlinger. Sekundær intersubjektivitet udvikles, når barnet kan dele oplevelser, og opnå psykisk nærhed på samme måde som fysisk nærhed. Med udviklingen af sekundær intersubjektivitet bliver barnet mere opmærksom på omsorgspersonens følelser. Det reagerer ikke længere på hvad omsorgspersonen gør, men bliver langt mere opmærksomt og reagerer på hendes sindstilstand

Intersubjektiviteten er ofte så synkroniseret og oplevet i et fælles opmærksomhedsfokus, at den lader spædbarnet se en genstand fra omsorgspersonens synspunkt. Den er ofte følelsesladet, og omsorgspersonen har igennem dyaden indflydelse på spædbarnets humormodificering, altså hvordan det skal føle, hvor meget det skal føle, og om det skal føle noget omkring bestemte objekter i omgivelserne (Stern, 1998, 2004, Schore, 2003a).

Teleologisk forståelse

Fra 6-9 måneders alderen udvikler barnet det som Fonagy m.fl. (2007) betegner som teleologisk forståelse. Placerer man en forhindring mellem et 4-6 måneder gammelt barn og et målobjekt, giver barnet enten op eller forsøger at håndtere forhindringen og glemmer målobjektet. Børn på 8 måneder fjerner derimod forhindringen, så de kan nå det ønskede objekt. Evnen til at skelne mellem mål og målrettet adfærd, er en forudsætning for udvikling af teleologisk forståelse. Ved teleologisk forståelse mener Fonagy m.fl. evnen til at vælge den af flere handlemuligheder, der er mest velegnet til at føre til målet ud fra forskellige begrænsninger.

Spædbørn begynder først at organisere deres adfærd rationelt i forhold til mål omkring 8-9 måneders alderen. På dette tidspunkt begynder de også at fortolke og forudsige andre aktørers målrettede handlinger ud fra samme teleologiske model. Spædbørn anlægger en teleologisk indstilling overfor både menneskelige og ikke menneskelige objekter, fx kan børn på 9-12 måneder, men ikke børn på 6 måneder fortolke en abstrakt computeranimationsadfærd som målrettet, og kan slutte sig til, hvordan den vil agere under andre omstændigheder. Det teleologiske fortolkningssystem omfatter således evnen til at fortolke handlinger udført af andre, hvilket dog ikke indebærer antagelser om andres mentale tilstande.

Udviklingen af den sekundære intersubjektivitet og teleologiske forståelse betyder, at det 7-9 måneder gamle barn begynder at opdage, at mentale tilstande, følelser, motiver og hensigter er noget, der ligger bag ved fysiske begivenheder og at sindstilstande imellem mennesker kan aflæses og sammenlignes. Barnet begynder at kunne tillægge andre hensigter og motiver og får en fornemmelse af, om det er i overensstemmelse med andres følelsesmæssige tilstand. Barnet begynder at aflæse forskellige sindsstemninger hos omsorgspersonen og regulerer sig efter dem. Det oplever, at det har et indre liv med følelser, motiver, intentioner, og at andre også har det. Indre oplevelser er mulige at dele med andre, og det bliver i stand til at dele fælles opmærksomhed, intentioner og affektive tilstande. Når barnet begynder at kunne indgå i affektiv afstemning mærker det, at der kan skabes et resonansfelt til omsorgspersonen. Barnet bliver opmærksomt på,

hvornår en oplevelse kan deles med omsorgspersonen, og hvornår den forbliver isoleret (Stern, 1991).

I denne aldersperiode bestemmer løse associationer bevidsthedsstrømmen, følelser træder i stedet for andre følelser og det, der forekommer sammenhængende i tid skaber associationer og indre sammenhæng. Barnet er følelsesmæssigt associerende, og skelner ikke mellem ydre og indre realitet, hvilket Freud betegnede som primær proces tænkning.

Tilknytningsadfærd

Fra ca. 7 måneders alderen bliver spædbarnets adfærd mere målrettet og baserer sig på kendte organiseringsmønstre. Omkring 6-8 måneders alderen begynder det at udvise angst for fremmede. Relationen med omsorgspersonen bliver en del af barnets indre organisering, som ikke så nemt kan udskiftes og andre kan ikke så nemt træde i omsorgspersonens sted og give barnet den stimulering, som det har behov for. Omsorgspersonen bliver en slags base, og når barnet fx bliver træt eller føler sig usikker vil det søge tilbage til hende.

9 måneder indtil 12 måneders alderen

Omkring 9 måneders alderen bliver barnet i stand til at danne indre repræsentationer og forestille sig omsorgspersonen, selvom hun ikke er til stede. Det 9 måneder gamle barn er i stand til at genkalde sig interaktioner med andre mennesker, det har internaliseret forældrerepræsentationen og forventer en bestemt slags adfærd (Aitken & Trevarthen, 1997). Når barnet har dannet indre repræsentationer af gene-

raliserede samspil, udvikles det tilknytningsmønster, som barnet senere vil benytte sig af i dets samspil med andre.

Opmærksomhedsstyring

Omkring 9 måneders alderen er barnet i stand til at holde sin opmærksomhed fanget uden at lade sig aflede af andre stimuli og finde frem til det, som den voksne ser på forudsat, at genstanden befinder sig indenfor dets synsfelt. Først omkring 12 måneders alderen er dets evne til at følge andres blikretning fuldt ud etableret. Dermed udvikles også barnets evne til fælles opmærksomhed yderligere. Barnet begynder at pege samtidig med, at det ser på omsorgspersonen for at tjekke, om hun ser det, som det har sin opmærksomhed rettet imod. Hvis opmærksomhedsfokus ikke er det samme, kan det bringes sammen eller blive ved med at være isoleret (Tetzchner, 2002).

Evnen til at orientere og flytte opmærksomhed til specifikke stimuli og evnen til at fastholde opmærksomheden er en langsom gradvis proces, der etableres i løbet af barnets første leveår. Den styrede kontrol af opmærksomhed, det vil sige evnen til at hæmme en dominant reaktion, for at udføre en mindre dominant udvikles først i løbet af andet leveår. I næste afsnit vil vi se på udviklingen af det mentaliserende organiseringsniveau.

Det mentaliserende organiseringsniveau

I 12-18 måneders alderen sker der et stort udviklingsmæssigt fremskridt, idet strukturer i de dybtliggende præfrontale områder begynder at modnes, – det område der bearbejder mentale og

kognitive rationaler. I 18-24 måneders alderen er de grundlæggende neurale forbindelser mellem det limbiske system og de dybtliggende præfrontale områder færdigudviklet og det emotionelle og impulshæmmende system integrerer sig med det endnu ikke færdigudviklede præfrontale cortex og dele af venstre hemisfære, hvor bl.a. sprogudviklingen foregår. Barnet bliver i stand til at internalisere skammen, som vil spille en vigtig rolle i at regulere alle emotionelle udtryk og sociale interaktioner (Trevvarthen, 1993a, 1993b).

Udviklingen af præfrontal cortex betyder, at barnet begynder at kunne mentalisere, reflektere over sig selv og andre og forstå, hvad der foregår i andre. Dette område tillader barnet at huske situationer fra fortiden, forestille sig fremtiden og integrere fortid, nutid og fremtid. Det er denne del af hjernen, der gør det muligt at udarbejde langsigtede planer, strategiske overvejelser og følge dem. I præfrontal cortex er kompleksitetsniveauet enormt, og området har afgørende betydning for bevarelsen af følelsesmæssig stabilitet. Området er med til at skabe mental fleksibilitet og kan ændre tanker og handlinger på baggrund af associationsændringer. Det får kontrol over primitiv adfærd og basale emotioner ved at hæmme impulser og overtage styring fra de refleksprægede/instinktive systemer og de limbiske strukturer. Det er i dette område oplevelsen af skam, anger eller fortrydelse opleves. Frontallapperne er først færdigmodnet omkring 20-23 års alderen, og det er således den sidst modnede struktur i menneskehjernen.

Dybt nede i frontallapperne tæt på det limbiske system, ligger de områder, der har unikke og omfattende for-

bindelser med det limbiske system og det autonome nervesystem, og det kan således justere den følelsesmæssige respons og hæmme aktivering af alle uhensigtsmæssige handlinger. Det er i dette område behovsudsættelse finder sted, og det har en ultimativ funktion i forbindelse med affektregulering og forhindring af impulsgennembrud, det er ligeledes i dette område at man bliver i stand til at adskille lystbehov fra realitet, dvs. en adskillelse af fantasi og virkelighed (Hart 2006a).

På grund af modningen af de dybtliggende områder i præfrontal cortex bliver det muligt for barnet at danne et mentalt billede af andre, som er en forudsætning for følelsesmæssig objekt-konstans. Med udviklingen af dette område begynder barnet at opleve en kontinuitet mellem fortid, nutid og fremtid, hvilket er et afgørende element, der adskiller interaktion fra relation. Barnet kan fastholde interaktioner over tid, altså indgå i relationer. En forstyrrelse i kontakten mellem barnet og omsorgspersonen vil på dette tidspunkt begynde at kunne påvises som en relationsforstyrrelse, som barnet bringer med ind i andre relationer. Ligesom i sidste afsnit vil vi inddele det mentaliserende område i adskilte mentale organiseringer, nemlig: 1-2 år, 2-4 år, 4 -6 år, 6-12 år.

1-2 år

Ved 12 måneders alderen kan barnet hæmme bestemte impulser for at realisere andre, og det har en sansning af forskellige muligheder. Barnet har endnu svært ved at skelne imellem andres og egne følelser, selvom det har en klar fornemmelse af sig selv.

I 12-18 måneders alderen er barnet i en egocentrisk verden, og forundres når det opdager, at andre kan føle og tænke anderledes end det selv. Barnet har ikke forståelse for, at moderen ikke kan føle, hvad det føler (Fonagy, 2005). Det vil fx ofte begynde at græde, hvis det ser at omsorgspersonen har slået sig eller det vil undersøge sine egne fingre, når et andet barn har slået sine fingre. Når barnet er 14 måneder, vil det begynde at opfatte andres smerte, og forsøge at hjælpe til, fx ved at hente hjælp. Først i 20-24 måneders alderen vil barnet forsøge at trøste den anden eller på anden måde udvise omsorgsfuld adfærd (Karr-Morse & Wiley, 1997). På dette tidspunkt udvikles barnets evne til at føle empati, hvor barnet fornemmer sin egen subjektive tilstand, som det kan projicere over på en anden person eller et objekt.

Social refereren

Børn på 12 måneder kan både skelne mellem forskellige emotionsudtryk hos andre mennesker, drage slutninger på grundlag af det emotionelle indhold og anvende denne information i deres overvejelser over disse menneskers adfærd. Når barnet fx er usikker på, om det skal kravle over en visuel kløft hen til moderen, vil det undersøge hendes emotionelle ansigtsudtryk og bruge den emotionelle information til at modulere sin egen adfærd. Frem til 18 måneders alderen, bliver barnet stadig bedre til at skabe overensstemmelse mellem sin egen og omsorgspersonens mentale tilstand i forhold til et tredje objekt eller en tredje person. Når barnet fx ser en fremmed, vil det søge fælles opmærksomhed med omsorgspersonen, og søge information om det er trygt at fort-

sætte kontakten med den fremmede. Den intentionelle kommunikation viser sig ved, at barnet begynder at pege, det er i stand til at følge den andens blikretning, og det begynder at benytte gestik, når det skal fremvise et objekt.

Skam og regulering af skamreaktionen – narcissistisk deflation

Skamfølelser eller følelser af flovhed begynder at vise sig omkring 12-14 måneders alderen, når barnets glædesfyldte ophidselse er på sit højeste (Schore, 1994, 2003b). Når skammen indtræder, hæmmer den øjeblikkelig barnets nysgerrighed og lystfølelse og standser undersøgelsesadfærden, hvilket har fået Allan Schore til at betegne den som en narcissistisk deflationsaftekt. Skammekanismen er en regulator for barnets omnipotente, grandiose, maniske, ophidsede og opstemte tilstand, og det kræver en deflation af omnipotensen, det vil sige en mekanisme der kan formindske barnets arousal, som udvikler et mere afbalanceret selv, som kan »skubbe« udviklingen fremad. Skamoplevelser er vigtige i forhold til opnåelse af selvregulering og overjægsstruktur.

Sprogudvikling og legeevne

I 15-18 måneders alderen får barnet større bevidsthed om, at det kan formidle til andre, hvad det oplever og erfarer gennem sproglige formuleringer. Barnet begynder at benytte sig af gestik, når det siger sine første ord. Det er i stand til at benytte sig af sprog og leg, for at modulere og kontrollere emotionelle udtryk og erfaringer og kan regulere sig selv igennem privat tale (Emde, 1984, 1989, Sroufe, 1979). I 18-månedersalderen begynder barnet at kunne bruge

symboler, hvilket udvikler barnets legeevne. Det begynder at udvikle evne til symbolsk leg, som fx »lade som om leg«. I en undersøgelse af børn på 21 måneder, viste det sig, at de havde nemt ved at bruge en klods som sæbe, når de vaskede deres bamse, men de havde store problemer med at lade som om, at klodsen var et brødstykke, da de efterfølgende blev bedt om at give bamsen mad. Når børnene blev 28 måneder havde kun halvdelen af børnene svært ved først at forestille sig klodsen som sæbe og derefter som mad (Stern, 1991, Neisser, 1993, Harris, 1994).

Barnet er i denne periode kun stand til at indgå i parallel leg, og barnets evne til at tilføre legen nye elementer er begrænset. Først når barnet evner at bliver opmærksomt på, at den anden person har et andet centrum omkring subjektive erfaringer, udvikles evnen til at kunne tage en andens rolle og indgå i rolleleg, hvilket først sker omkring 4-års alderen (Trevarthen, 1993a, 1993b, Neisser, 1993). Et barn der ikke udvikler legeevne, kan enten blive fastholdt i det konkret bundne »alt er virkeligt« eller i en tilbagetrækning i en »laden som om verden«, hvor barnet ingen berøring har med virkeligheden. Legens betydning er bl.a., at beherske svælget mellem den indre og ydre verden.

Selvregulering og selvfornemmelse

Mens evnen til at fastholde indre forestillingsbilleder etableres i 12 måneders alderen, udvikles evnen til at have mentale repræsentationer af andres mentale repræsentationer først i 18 måneders alderen. Evnen til at have mentale repræsentationer af andres mentale repræsentationer udvikler barnets selvafgrænsning yderligere, idet barnet nu

kan sortere og skelne mellem egne og andres oplevelser og indre repræsentationer. Barnet begynder at få en fornemmelse af, hvordan det opfattes af andre og at kunne forstå noget fra andres perspektiv.

I 1½-2 års alderen får barnet hyppige humørsvingninger, og det begynder at blive opmærksomt på hindringerne i at mestre verden på egen hånd. Barnet bliver i stand til at udtrykke vrede med en anden form for rettedhed end tidligere. På dette tidspunkt har barnet langt større kontrol over følelsesmæssige erfaringer og udtryk og er i stand til at planlægge sin adfærd. Moderate niveauer af skamfølelse hjælper barnet med at regulere sin relation til omverden og fungerer som et signal til forandring og selvkorrektion. Barnet begynder at fornemme, hvornår det skal hæmme sit arousalniveau, og eventuel standse en adfærd der umiddelbart er tilfredsstillende, men som generer andre.

Barnets tidligere erfaringer med at være sammen med en regulerende og trøstende omsorgsperson er indarbejdet i de indre repræsentationer, og barnet efterligner omsorgspersonen, hvis andre eller barnet selv har behov for trøst. Den selvberoligende og trøstende adfærd viser, hvordan forskellige psykologiske strukturer kan repræsentere sig samtidig, fx kan barnet være ulykkeligt og benytte en indre repræsentation til at trøste sig selv (Izard, 1971, 1991, Schore, 1994).

2-4 år

Når barnet er mellem 2-3 år udvikles barnets mentale færdigheder yderligere og sproget får en større betydning og samarbejder med de ovenfor beskrevne

affektreguleringsprocesser. Denne udvikling støtter nervesystemets bevægelse mod en modning af nervesystemet, så barnet på et senere tidspunkt kan forholde sig til abstraktioner af følelser, mentalisering og impulshæmning af affekter, som betyder, at barnet i stedet for at udleve eller somatisere affekter, kan bearbejde dem mentalt.

Barnets episodiske hukommelse udvikles, således at det kan organisere specifikke begivenheder i tidsmæssige sekvenser, hvilket på et senere tidspunkt gør det i stand til at fremkalde erindringer og handle ud fra dem. Barnets evne til afgrænsning og dets udviklede evne til at kunne forholde sig til sig selv, kan bl.a. ses ved at det kan identificere sig selv som objekt i et spejl, fx pege på et rødt mærke på sin egen pande i stedet for at pege på den røde plet i spejlet. Det begynder at kunne sige jeg om sig selv og opfatte sig selv og andre som enten pige eller dreng (Schibbye, 2005).

Psykisk ækvivalens modus og forestillingsmodus

Ud fra de teleologiske modeller barnet udvikler fra 8-9 måneders alderen, opstår ifølge Fonagy m.fl. (2007) mentaliserings modeller inden for menneskelige handlingers afgrænsede områder, – funktioner, der integreres i 2-5 års alderen. Den normale udvikling omfatter to niveauer af repræsentationel funktion, som Fonagy betegner som henholdsvis psykisk ækvivalens modus og forestillingsmodus. Psykisk ækvivalens betegner et mere primitivt niveau i den mentale funktion, som henviser til indre mentale tilstande som tanker, fantasier og følelser, der forveksles med og opleves som virkelighed, ikke som en repræsentation af virkeligheden.

Forestillingsmodus omfatter derimod en bevidsthed om oplevelsernes repræsentationelle mentale karakter, som mulig-gøres ved, at de pågældende mentale repræsentationer frakobles virkeligheden. I forestillingsmodus kan uacceptable fantasier trygt aktiveres og bearbejdes, uden det forårsager psykiske problemer, fordi forbindelsen mellem det psykiske fænomen og virkeligheden er blevet op-hævet. I forestillingsmodus bliver det muligt, at adskille eller frakoble men-tale repræsentationer for virkeligheden, således at barnet kan skelne mellem tanker og fantasier og den faktiske vir-kelighed.

I leg med en omsorgsperson bidrager barnet med ideer og følelser gennem »som om« leg, som er knyttet til reali-teten, men som indikerer eksistensen af alternative perspektiver. Barnet in-tegrerer således to måder til at opnå en tilstand af mentalisering eller reflektiv tilstand, hvormed det kan erfare men-tale tilstande som repræsentationer:

1. Når barnet ikke leger, men tænker alvorligt over tingene. Barnet forventer her, at den indre verden, som det selv og andre oplever, er i overens-stemmelse med den ydre virkelighed, og den subjektive oplevelse vil da ofte blive forvrænget, så den stem-mer overens med emotioner udefra (psykisk ækvivalens modus).
2. Når barnet leger, er det klar over, at de indre oplevelser ikke nødvendigvis afspejler den ydre virkelighed. Den indre tilstand opfattes som værende uden relation til den ydre verden og uden betydning for denne (forestil-lingsmodus eller »som om« modus).

Barnet har på dette tidspunkt et behov for at undgå, at der opstår overensstem-melse mellem dets forestillingsverden og den ydre virkelighed, når det befinder sig i forestillingsmodus. Det er således nødvendigt, at barnets omsorgsperso-ner markerer grænsen mellem psykisk ækvivalensmodus og forestillingsmodus tydeligt. Hvis den skarpe adskillelse ikke opretholdes, kan barnet føle sig truet over den manglende grænse mel-lem den indre og ydre virkelighed. Der er fx forskel på at lege, at der er et spøgelse under sengen og tro på, at der er et spøgelse under sengen.

Forestillingsmodus og psykisk realitet

Som ovenfor nævnt oplever det 2-3 årige barn ikke ideer som repræsentationer, men snarere som tro kopier af virke-ligheden, og dermed som en ubetinget sandhed (psykisk ækvivalens modus). Når barnet er omkring 3 år udvikles forestillingsmodus, hvor ideer opleves som repræsentationer, men hvor deres nøjagtige relation til virkeligheden står hen i det uvisse. Når man fx giver et tre-årigt barn en svamp, der er blevet malet og formet, så den ligner en sten, er bar-nets svar på spørgsmålet om, hvad gen-standen ser ud til at være, og hvad gen-standen rent faktisk er, typisk identiske. Barnet sætter altså lighedstegn mellem fremtrædelsesform og virkelighed. Det 2-3 årige barn opfører sig, som om deres og andres tanker direkte afspejler den virkelige verden. Når barnet ikke for-står, at den samme fysiske virkelighed kan give forskellige ideer, vil de ikke kunne indse, at deres antagelser kan ændre sig, være falske og adskille sig fra andre menneskers antagelser. Evnen til at forestille sig forskellige perspektiver er derfor afgørende for barnets forstå-

else af forholdet mellem tanker, altså den psykiske realitet og den ydre verden. I løbet af 2. leveår tilegner barnet sig en vis forståelse for, at nogle ønsker, måske ikke bliver opfyldt, når de bliver 3 år gamle er de bevidste om, at deres egne følelser ikke nødvendigvis stemmer overens med andres følelser.

Udvikling af mentale intentionelle tilstande

I løbet af 2. leveår begynder barnet at forstå, at dets handlinger kan bevirke forandringer af både mentale og fysiske egenskaber i verden, fx har det en klar forståelse af, at en pegende gestus kan ændre en andens opmærksomhedsfokus. Evnen til at tillægge andre og sig selv forudgående intentioner med henblik på at forklare og forudsige fremtidige målrettede handlinger betyder, at barnet begynder at forstå, at en anden kan have intentioner eller ønsker, før vedkommende handler. I løbet af 2. leveår modnes ligeledes empatiske omsorgsfulde reaktioner, der fører til prosociale handlinger, fx begynder barnet at trøste moderen hvis hun er syg og mærke hende på panden, for at undersøge om hun har feber. Evnen til at danne mentale intentionelle indstillinger og repræsentationer af andre, bevirker en ny kvalitet af selvforståelse.

I løbet af 3. leveår, sker der en kvalitativ forandring i barnets forståelse af psykologiske begivenheder, hvilket sker når det fuldt ud begynder at anerkende mentale tilstande både i sig selv og andre. Forståelsen af andre afhænger af opmærksomhed på egne tilstande og evnen til at lade som om, fx at kunne sætte sig i den anden persons sted og evne til at adskille realiteten fra at lade som om. Her udvides barnets forståelse

af sig selv som en aktør, hvis handlinger er forårsaget af ønsker og antagelser, og som barnet opfatter som repræsentationer.

Narrativer

Barnet begynder i 2-4 års alderen at forholde sig til forskellen mellem personlig og officiel viden.

Barnets sprog er præget af overgeneraliserede kategorier eller helt specifikke oplevelser og barnets forståelse af hændelser har en følelsesmæssig og egocentrisk logik. Det 2-årige barn er præget af primær procestænkning, og stærke oplevelser både af positiv og negativ karakter er ofte omgivet af en privat og konfabuleret tankegang, hvilket vil sige at hukommelseshuller ofte udfyldes med opdigtet materiale, uden barnet selv er opmærksom på forskellen mellem det virkeligt huskede og det opdigtet. Barnet har svært ved at skelne væsentligt fra uvæsentligt, og når det fortæller en sammenhængende historie, imiterer det ofte andres fortællinger. Barnet lærer på dette tidspunkt, at dets handlinger er influeret af, hvordan og hvad det fortæller om sin adfærd. Narrativer er ikke blot forklarende, men retoriske, det vil sige barnet stiller mange spørgsmål, som det ikke nødvendigvis forventer svar på. I løbet af det 2. leveår begynder barnet at kunne skelne mellem, hvad der er rigtigt og forkert, og hvad der er almindeligt eller en enkeltstående begivenhed (Bruner, 1990).

Sproget sætter et nyt symbol- og hukommelsessystem til rådighed og barnet søger igennem narrative strukturer og igennem leg at finde mening i, hvad der sker og begynder i højere grad at give verbalt udtryk for egne følelser. Det finder igennem narrativerne mening

og sammenhæng, bl.a. ved at fortælle egne historier og tale om sig selv med egne ord. Selvbiografien er baseret på omsorgspersonernes formidling af virkeligheden, idet barnet ser sig selv i forældrenes perspektiv. Narrativerne er med til at forme både barnets selvidentitet, men tillader barnet at placere sig selv inden for en historie. Den primære funktion ved den narrative historie er at organisere oplevelser og erfaringer, som i sig selv kan være usammenhængende eller kaotiske. Værdiladede ord og ord for indre tilstande vil ofte livet igennem have en særlig betydning, idet følelser og ord bliver sammenkoblet tidligt i barnets liv, i den tætte kontakt med omsorgspersonerne (Bruner 1986, Stern 1991).

Når sproget udvikles får narrativerne en organiserende funktion for selvoplevelserne. Nervesystemets avancerede associationsområder forbinder narrativer med følelser, og uden disse forbindelser ville ord ikke kunne igangsætte en følelsesmæssig reaktion. Hos børn, der har været udsat for tidligt omsorgssvigt, ser man ofte, at de ikke er i stand til at sætte ord på følelser (alexitymi), de kan ikke korrigere deres adfærd eller affektregulere sig gennem sproglige informationer, og sproglig beroligelse giver ingen lindring. Når sproget er udviklet, kan sprog erstatte handlinger, ligesom sproget gør det muligt at udveksle forestillinger om handlinger og muligheden for, at blive bevæget og pirret (Rizzolatti & Arbib 1998). Det sprog der benyttes til mentalisering og selvrefleksion reflekterer et integrationsniveau, hvor sansninger og affekter integrerer sig, således at det er muligt at have tanker om følelser. Igennem selvrefleksionen forbindes emotioner

med en eksplicit forståelse, som kan redigere narrativerne, om hvem man er og skabe mentaliserede forbindelser mellem mennesker. Når barnets autonome og limbiske områder er modnet, vil det igennem den narrative proces forsøge at få verden til at give mening, få samling på sine egne tilstande og af og til benyttes narrativerne til kognitiv selvrefleksion.

Igennem udviklingen af forestillingsmodus kan barnet fra omkring 3-4 års alderen begynde at forstå, at andres oplevelser er forskellige, andre kan tage fejl og lyve, og det kan nu forudsige, at andre kan have en forkert opfattelse. Barnet kan nu have et reflekteret forhold til andres indre mentale tilstande. Mentalisering gør det muligt at vurdere egne og andres tankemodeller, planlægge aktiviteter og vurdere, revurdere og forudsige begivenheder.

Meget kunne tyde på, at der er en sammenhæng mellem barnets evne til at vurdere og forstå andres tanker og følelser og dets erfaringer omkring fælles »som om« leg. Barnets sociale forståelse udvikles igennem konfliktløsningssituationer, hvor det må tage andres synspunkter med i forhandlingen og dets gentagne erfaringer med at dele, argumentere og forhandle i en »som om« verden med andre, hvor det konfronteres med andres forskellige holdninger og perspektiver. Barnets sociale forståelse udvikles ligeledes i dets samtaler om følelser og mentale tilstande, især med barnets omsorgspersoner (Dunn, 1996).

Skyldfølelse

Skam vedrører barnets væren og udvikles før skyldfølelse, og er en forudsætning for at skyldfølelse udvikler sig.

Skyldfølelse udvikles først efter barnet har tilegnet sig et sprog. Det 2-4 år gamle barn er fortsat selvcentreret, verden drejer sig om barnet, men det betyder også, at det ikke kun er verdensmester, men også skyldig, hvis noget går galt. Følelser som skyld, forlegenhed og misundelse udvikles i 3 års alderen; på dette tidspunkt bliver de kognitive færdigheder mere komplekse. Skyldfølelse fordrer en bevidsthed om hvad normer er, og at andre kræver dem overholdt. Det er bl.a. denne forståelse, der senere udvikler moral. På samme måde forudsætter en følelse af forlegenhed en bevidsthed om, hvad andre mennesker kan tænkes at mene om ens adfærd, hvilket bygger på forestillingsevne (van der Kolk, 1987, Rutter & Rutter, 1997, Sroufe, 1979, Øvreide, 2002).

Tilpasset adfærd

Ved 2 års alderen kan barnet i nogle situationer tilpasse sin adfærd, ved fx ikke at vise følelser, som det har lært er uacceptable; en evne der ofte benyttes livet igennem. Barnet begynder at kunne forstå komplekse sociale situationer og i takt med den kognitive modning lærer barnet, at skjule sin indre tilstand fra kritik og ufølsomme reaktioner fra andre. Allerede i 2 ½ års alderen kan barnet begynde at benægte forkerte handlinger, selv om det er indlysende, at det er skyldigt. Når barnets mentale og kognitive evner øges, bliver det bedre i stand til også at argumentere, når det er vredt eller ked af det, og barnet forsøger at forstå sig selv og løse de problemer, der opstår i den sociale verden. Det finder måder at samarbejde på og får andres accept, hvilket bidrager til en øget selvfølelse. Barnet er tidligt optaget af at sammenligne, hvad det formår

i forhold til andre og er aktiv i forhold til at konstruere moral. Ved 4-års alderen er barnet i stand til at give andre en forkert opfattelse af en situation, selv om det kender den korrekte løsning. Undersøgelser viser fx, at 4-årige har let ved at pege på en forkert æske for at drille en skurk, som vil tage andres belønning, mens 3-årige ærligt fortæller skurken, hvor belønningen befinder sig (Turiel, 1998, Siegel, 1999, Tetzchner, 2002).

Allerede i 2-års alderen øges samspillet med jævnaldrende, og i 4-års alderen begynder barnet at etablere venskabsrelationer og foretrækker bestemte børn frem for andre. Barnets legeevne udvikles, det leger ikke længere parallelt, men indgår i langt højere grad i fællesleg, som er opbygget i en gensidig proces. Omkring halvdelen af en gruppe 4-årige har et specielt forhold til ét barn, som de tilbringer over 30 % af tiden sammen med (Hinde m.fl, 1985).

4-6 år

Brugen af symboler og erkendelsesmæssige færdigheder

Det 6-7 årige barn begynder at kunne fremstille oplevelser og erfaringer i mere sammenhængende fortællinger, men behøver fortsat legeprægede aktiviteter for at kunne formidle sine oplevelser på en nuanceret måde. Symboler bliver mere og mere vigtige og brugbare i den intuitive deling af information omkring en fortolket virkelighed. Adfærden styres i højere grad af barnets integrerede moralske forståelse, selv om impulserne fortsat let vil slå igennem.

Først på dette tidspunkt begynder barnet, at kunne forholde sig til sig selv

på et tankeplan. Det er kun gennem evnen til empati, at det er muligt at reflektere over sig selv. Det er ved at se sig selv gennem den andens øjne, at man på et højere bevidsthedsniveau bliver klar over, at man har et selv, der er adskilt fra den andens selv.

Barnet bliver i tiltagende grad i stand til at fastholde sin opmærksomhed, og der sker en yderligere forøgelse af evnen til at tale om og genkende følelser. Barnet kan nu begynde at lægge planer og tænke frem, og det begynder at kunne bruge erkendelsesmæssige færdigheder (Goleman, 2003). Når en gruppe 3-årige børn forventer at en æske indeholder slik, men i stedet indeholder blyanter forventer de, at deres kammerater som venter udenfor, vil tro at æsken indeholder blyanter. Den 3-åriges egen oplevelse dominerer over opfattelsen af de andres perspektiv, og barnet forstår ikke, at det kan have andre informationer, der har påvirket dets opfattelse. 4 og 5-årige svarer derimod, at de der venter udenfor, ville tro at der er slik i æsken. På dette alderstrin har barnet en forståelse af, at andres indre forventninger baserer sig på andre erfaringer, og de er således i stand til at repræsentere en forkert opfattelse hos den anden. Fra 6-års alderen udvikles mentaliseringen yderligere, og barnet kan repræsentere den andens oplevelse af en tredje persons indre verden, altså sætte sig ind i en anden persons opfattelse af en tredje persons oplevelser, fx vide hvordan moderen oplever faderens oplevelse (Schibbye, 2005).

Omkring 3-4 års alderen begynder barnet at kunne forbinde erindringer ind i en sammenhængende tidsstruktur, hvilket fører til etablering af det selvbiografiske selv. I en række undersøgelser

er det blevet bekræftet, at 3-årige børn synes at mangle en forståelse af kausale forbindelser mellem begivenheder, og børn under 4-5 år har svært ved at integrere selvrelaterede oplevelser i en sammenhængende tidsstruktur. Børn på 4-5 år, men ikke børn på 3 år, er fx i stand til at drage kausale slutninger. Hvis der befinder sig et klistermærke på deres hoved der bliver optaget på en videosekvens, vil de kunne slutte, at klistermærket formentlig stadig befinder sig på deres hoved, når de kikker på sekvensen et par minutter senere. Fonagy m.fl. (2007) påpeger her, at evnen til at knytte en forbindelse mellem flere sammenhængende repræsentationer i tid, skaber grundlag for at etablere et abstrakt historisk selvbegreb, som integrerer erindringer om forskellige selvtilstande.

Mentalisering, introspektion og selvrefleksion

Som nævnt ovenfor udvikles i 4-5 års alderen evnen til at drage kausale slutninger og skabe forbindelse mellem sammenhængende repræsentationer i tid. På dette tidspunkt bliver det muligt, at integrere psykisk ækvivalensmodus og forestillingsmodus, hvilket muliggør etablering af reflektions- eller mentaliseringsevne. Den kognitive integration og tilegnelse af evnen til mentalisering har her afgørende betydning. Andre menneskers handlinger bliver igennem barnets evne til mentalisering forudsigelige, hvilket ingen fører til en formindskelse af barnets afhængighed af andre. Dette er et vigtigt trin i barnets individuationsproces. Et barn på 4-5 år er typisk i stand til at forstå, hvad moderen er i færd med og hvorfor, uden at hun konstant skal være opmærk-

som på barnets begrænsede perspektiv. Herigennem bliver det muligt for barnet at opnå stadig større mental og fysisk uafhængighed.

Evnen til at mentalisere giver barnet en vis beskyttelse, fx vil et barn der skal forholde sig til en deprimeret mor, der ikke reagerer på barnets tilnærmelser, beskyttes imod forvirring og en negativ opfattelse af sig selv, hvis det er i stand til at danne sig en forestilling om, at moderens sorg skyldes et tab, der ikke er relateret til barnet. Mentalisering gør det muligt for barnet at læse andre menneskers sind, hvilket gør menneskers adfærd meningsfuld og forudsigelig. Den gør barnet i stand til ikke alene at reagere på et andet menneskes adfærd, men også handle i forhold til dets forestilling om andres antagelser, følelser, holdninger, ønsker, håb, viden og fantasi. Den sætter barnet i stand til at aflæse andre mennesker mentalt. Barnets tidligere erfaringer med andre mennesker gør det i stand til at opbygge og organisere flere sæt af både selv og andre repræsentationer (Fonagy m.fl. 2007).

Før mentale tilstande kan opfattes, vil de mentale repræsentationer kun være delvise og bundet til specifikke situationer. Fordrejning af mentale repræsentationer af objekter gennem projektion er normale og uundgåelige på de før mentalistiske niveauer i udviklingen. Mental kapacitet udvikles gennem projektion af ens egen tilstand over på den indre repræsentation af den anden. Manglende mentalisering truer konstant den mentale deling mellem selv og andre. Evnen til at mentalisere, det vil sige at repræsentere ideer og ønsker, har konsekvenser for udviklingen af selvbeskyttelsesstrategier fra de

mere primitive til de mere sofistikerede former, hvilket vi vil se på i afsnittet omkring selvbeskyttelsesstrategier.

6-12 år

I 6-7 års alderen forøges evnen til perspektivering og barnets selvcentrering opløses, bl.a. på grund af en tiltagende evne til at differentiere mellem forskellige synspunkter. Det 6-7-årige barn begynder aktivt at kunne manipulere med sine tanker og regulere sig i overensstemmelse med sine overvejelser. Det kan foretage vurderinger af andres forventninger og fortælle historier ud fra andres perspektiv. Et barn under 6 år finder det fx vanskeligt at forklare en anden, hvad han skal gøre, idet disse børn kun i begrænset omfang kan se noget logisk/kognitivt fra en andens synspunkt. Efter 6 års alderen udvikles empatien til ikke kun at forstå andres umiddelbare følelser, men også deres generelle erfaringer og livsbetingelser (Dunn, 1987, Bertelsen, 1994).

Mentalisering er for det meste en implicit (ubevidst) funktion, ligesom at cykle. Først når evnen er fuldt udviklet foregår mentaliseringen hele tiden, og barnet forsøger konstant at forstå og respondere på andres ønsker, forventninger og følelser, for at få indflydelse på deres adfærd. Den udvidede mentalisering gør andres adfærd forståelig og forudsigelig, og den selvrefleksive funktion gør barnets adfærd mere intelligent. Barnets evne til at have indflydelse på sine egne handlinger, hviler på dets evne til at bearbejde og reflektere over egne og andres følelser, handlinger, ønsker osv. (Fonagy m.fl, 2000). Hvis følelser forbliver usymboliserede kan de ikke bearbejdes eksplicit (bevidst) og

verbalt. I så fald enten udleveres de, fx gennem udadreagerende adfærd, selvbeskadigende adfærd eller gennem psykosomatiske symptomer, uden barnet har mulighed for, at bearbejde sine følelser på et mentalt, reflekterende niveau (Gerhardt, 2004).

Barnet kan fra 7 års alderen danne højere kognitive abstraktioner og symboldannelse. Sent i denne aldersfase begynder de mere modne former for identitetsdannelse at vise sig, i form af evne til selvrefleksion, selvobjektivering, fortolkning af sociale sammenhænge og valg af strategier og sociale roller. Barnet tænker mere logisk, kan indgå i vekslende roller, hvor det bruger et utal af samtidige perspektiver.

Barnet begynder for alvor i 7-13 års alderen, at kunne tænke hypotetisk, forstå sandsynlighed, forme idealer og teste muligheder. Barnet bliver i tiltagende grad i stand til at dæmpe neural baggrundsstøj og fastholde arbejdshukommelsen, hvilket styrker færdigheder, der undertrykker eller styrer følelser, så en situation kan behandles effektivt, eller der kan iværksættes en ny reaktion, hvis situationen kræver det. Præfrontal cortex giver selvet fleksibilitet og tid til at overveje en situation, uden at barnet er i sine impulsers vold.

Gennem modningen af arbejdshukommelsen, udvikler barnet sin evne til selvrefleksion. Identitetsudviklingen er på dette tidspunkt afhængig af evnen til social refleksion og introspektion, og barnets egen identitet træder klarere frem. Udviklingen af barnets selvbylde på dette alderstrin er en proces som kræver, at barnet både forstår, at det er med til at konstruere og fortolke sin egen historie (Frønes, 1994, van

der Kolk, 1987, Hobson, 1993, Neisser, 1993, Fonagy m.fl., 2007).

Samvittighed og moral

Omkring 9-10 års alderen bliver barnet i stand til at forstå, at regler er sociale konstruktioner eller fælles menneskelige vedtægter, som er baseret på enighed og moral og derfor foranderlige og kan forhandles. Barnet finder i stigende grad ud af, at andres følelser ikke blot påvirkes af følgerne af dets handlinger, men også af de følelser og non-verbale reaktioner, som det vækker hos andre. Stolthed og skyld bliver af stor betydning, ikke kun i kraft af andres vurdering, men på baggrund af barnets egen indre ansvarsfølelse. I 8-10 års alderen begynder barnet at udvikle samvittighed, dvs. barnet begynder at kunne rette en negativ emotion mod egne handlinger, og det kan vurdere sin egen intentionaltet, fx når den dårlige samvittighed vækkes ved de tanker man gør sig omkring andre.

I 12-års alderen opnår barnet langt større indsigt i eget følelsesliv, og den kognitive refleksion betyder, at barnet udvikler indre repræsentationer, som kan være indbyrdes modsætningsfyldte og ambivalente. Barnet er ikke længere begrænset til et enkelt aspekt af et problem og kan benytte et utal af samtidige perspektiver også i sin relation til andre. Barnet vil på dette alderstrin tydeligt kunne adskille erfaret virkelighed fra fantastiske (måske løgnagtige) fortællinger, som er styret af ønsker og søgen efter social bekræftelse både hos sig selv og andre, og forholde sig til forskellige sider ved sin egen personlighed. Barnet bliver i langt større omfang, i stand til at tage hensyn til intentionen bag handlinger og forholde sig til modsætnings-

fyldte følelser overfor andre (Tetzchner 2002, Øvreide 2002).

Faktiske selv og ideal selv

I løbet af denne aldersperiode gør barnet sig tanker om egenskaber ved sig selv og sammenligner sig selv med andre, hvilket bliver en vigtig del af selvopfattelsen. På dette tidspunkt udvikler barnet ikke blot en forståelse af hvordan det er, men også af hvordan det ønsker at være. Inden 7-8 års alderen styres barnet af, hvad det opfatter, at andre ønsker det skal gøre. I forhold til 6-årige oplever 12-årige en langt større forskel mellem, hvordan de tror deres forældre mener de er, og hvordan de tror forældrene vil have de skal være (Tetzchner, 2002). Ved 12-årsalderen har barnet mere permanent internaliseret de utallige interaktioner, det har haft med vigtige omsorgspersoner. Det er fx ofte i denne alder, at man i psykiatrien begynder at skelne mellem relationsforstyrrelser og personlighedsforstyrrelser. De erfaringer og indre repræsentationer barnet har dannet gennem sine nære relationer, begynder at kunne udspille sig på et indre psykisk plan, hvilket kulminerer omkring puberteten.

I de foregående afsnit har jeg gennemgået personlighedens udvikling igennem barndommens mentale organiseringer. Sammen med de psykiske strukturers udvikling, bliver psykens måder at beskytte sig selv også videreudviklet. I det følgende afsnit vil vi se på hvordan psykens selvbeskyttelsesstrategier udvikler sig igennem de ovenfor skitserede mentale organiseringer

Selvbeskyttelsesstrategier og regression

Den grundlæggende angst og de dermed forbundne beskyttelsesstrategier indgår i personlighedsstrukturen på en række forskellige måder og udvikles i relationen med omsorgspersonen, for at barnet kan sikre både sig selv og relationen. Efterhånden bliver selvbeskyttelsesstrategierne autonome ikke viljesstyrede strategier, der fungerer uafhængigt af den kontekst, hvori de blev udviklet. Selvbeskyttelsesstrategier synes at være dannet på baggrund af en basal og evolutionsskabt angst for truslen om at blive forladt, invaderet eller overvældet.

Selvbeskyttelsesstrategier er ligeså vigtige for psykisk overlevelse, som kroppens immunsystem er det for fysisk overlevelse. Når nervesystemet udsættes for et arousalpres beskyttes det gennem evolutionsskabte selvbeskyttelsesstrategier. Normalt balancerer nervesystemet sig på det mentale organiseringsniveau det befinder sig på. Selvbeskyttelsesstrategierne funktion er at bevare den psykiske struktur i en form for ligevægt og fungerer som en beskyttelse imod stimulusovervældelse, når nervesystemets arousalkapacitet er nået. De forskellige selvbeskyttelsesstrategier aktiveres successivt i takt med nervesystemets modenhedsniveau. Selvbeskyttelsesstrategier er uundværlige, men de kan forblive umodne eller være uforståelige. Formålet med selvbeskyttelsesstrategierne er at beskytte barnet mod at indgå i ubærlig psykisk smerte eller kaos. En selvbeskyttelsesstrategi kan være hensigtsmæssig på ét tidspunkt af barnets liv, men uheldig på et andet tidspunkt, og der kan således ske en fejludvikling i de psykiske

forsvar, der skaber problemer med tilpasning.

Selvbeskyttelsesstrategier kan enten beskytte barnet på sit nuværende udviklingsniveau eller skabe beskyttelse på et regressivt niveau. Regression betyder i denne sammenhæng en tilbagevenden til tidligere udviklede selvbeskyttelsesstrategier, hvor nervesystemet er i stand til at håndtere konflikten. Regression optræder kun, når mere udviklede selvbeskyttelsesstrategier ikke er effektive. Selvbeskyttelsesstrategier er hensigtsmæssige, bl.a. fordi de sikrer overlevelse ved at aktivere de basale instinkter eller drifter eller dæmper smertefulde og ubehagelige følelser, hvilket betyder smertelindring. Når nervesystemet fx udsættes for en stressfyldt situation, som det ikke er i stand til at håndtere, vil det regrediere til et tidligere niveau, for at håndtere konflikten med mindst mulig ubehag. Nervesystemets styrke til at håndtere realiteten med et minimum af selvbeskyttelsesstrategier, reflekterer en integration af neurale emotionelle og kognitive netværk. Et barn med et umodent og uintegreret nervesystem, vil benytte sig af basale og mere umodne selvbeskyttelsesstrategier. De umodne former for selvbeskyttelsesstrategier er ofte realitetsfordrejende og svækker de mere modne psykiske funktioner, fordi de er udviklet til at beskytte barnet på tidlige niveauer af mental organisering.

Ligesom i forbindelse med personlighedens udvikling bevarer vi de tidligst udviklede selvbeskyttelsesstrategier, men de overtages efterhånden af mere modne former. Hvis en mere moden strategi ikke kan yde den nødvendige beskyttelse, vil nervesystemet søge selvbeskyttelse på et lavere niveau. Et modent nervesystem vil således have

et stort repertoire af selvbeskyttelsesstrategier på mange forskellige niveauer, mens et umodent nervesystem kun vil have få strategier til sin rådighed. Jo mere udviklet nervesystemet er, jo flere »strenge« har det at spille på. På et grundlæggende niveau består selvbeskyttelse af ureflekterede implicite (ubevidste) processer. På et mere modent niveau kan barnet have fortrængt ubehagelige og truende oplevelser, som i freudiansk forstand kaldes det dynamisk ubevidste. De uintegrerede og ikke reflekterede følelser udspilles som intrapsyriske eller interpersonelle dramaer, som præfrontal cortex ikke har indflydelse på (Hart 2006b).

Selvbeskyttelsesstrategier på de tre mentale organiseringsniveauer

Jeg vil i det følgende beskrive forskellige niveauer af selvbeskyttelsesstrategier ud fra de tre forskellige mentale organiseringsniveauer, det autonomt/sansende, det emotionelle og det mentaliserende.

Ifølge Porges (1995, 1997, 1998) regulerer det autonome nervesystem sig i forhold til tre forskellige evolutionsmæssigt udviklede adfærdsmæssige strategier. Første stadie styres af den primitive eller dorsale gren af vagusnerven. En ekstrem aktivering af den dorsale gren af vagusnerven svarer til immobiliseringsadfærd (total underkastelse). Andet stadie karakteriseres ved aktivering af det sympatiske nervesystem, som mobiliserer adfærd, der er nødvendig for kamp eller flugt. Det tredje stadie som er unikt for pattedyr, styres af den ventrale gren af vagusnerven og kan som tidligere nævnt hurtigt regulere hjerterytmen, og støtter skiftevis engagement og tilbagetrækning af

engagement med omgivelserne. Når immobiliserings- eller kamp-flugt systemet er aktiveret, er barnet utilgængeligt for omverdenen, og dermed for kontakt. Både immobilisering- og kamp/flugt systemet er medfødte og autoregulerede funktioner og danner basis for alle senere udviklede selvbeskyttelsesstrategier (Hart & Kæreby, Matrix 2009, in press).

Tidligt i barnets liv bliver det i stand til at trække sig fra ubehagelige situationer, hvilket indebærer en tidlig benægtelse af situationer, som det ikke kan håndtere. Barnet trækker sig ind i sin egen indre verden, vender sig væk eller begrænser sit opmærksomhedsfelt. Barnet vil fx i nogle tilfælde kunne huske en traumatisk hændelse, men ikke de følelser der oprindeligt var knyttet til hændelsen, og de taler fx om en hændelse uden følelserne vækkes. Projektion er en selvbeskyttelsesstrategi, som udvikles tidligt i den emotionelle mentaliseringsfase.

På det sene emotionelle mentaliseringsniveau kan barnet skabe en form for defensiv udelukkelse af følelser. I løbet af denne periode udvikles evnen til introjektion og projektiv identifikation. I den projektive identifikation kan det være svært at gennemskue, hvem der er afsender og modtager af følelser. Når skammen begynder at udvikle sig bliver omnipotensen let deflateret, barnet føler ikke længere at verden kun er til for dets skyld, men det tager også oplevelser på sig, som det ikke er skyld i. Barnet kommer således nemt til at introjicere andres konflikter eller ulykker, blot fordi barnet var i nærheden eller på anden måde inddraget.

På det rationelle mentaliseringsniveau har barnet udviklet objektkon-

stans og præfrontalcortex har udviklet mentaliserende kapacitet. På dette niveau, består selvbeskyttelsen i at isolere affekten, og oplevelsens følelsesmæssige indhold kan afspaltes, selvom oplevelsen er bevidst kendt. På dette mentale organiseringsniveau består selvbeskyttelsesstrategierne af fx fortrængning, sublimering, humor, intellektualisering og forskydning. Disse selvbeskyttelsesmekanismer opstår ikke før præfrontal cortex er tilstrækkelig udviklet, og kan regulere emotionaliteten.

En balanceret hæmning gennem præfrontal cortex er normalt en hensigtsmæssig selvbeskyttelsesstrategi, såfremt hæmningen ikke i for høj grad undertrykker følelsespresset fra de subcortikale områder. En moderat hæmning af impulspresset betyder, at følelserne ikke tager magten, og forhindrer nervesystemet i at regrediere.

I dette afsnit har vi set på psykens selvbeskyttelsesstrategier. I PTSD forskningen er man meget optaget af dissociative fænomener. Der er en nøje sammenhæng mellem selvbeskyttelsesstrategier, regression og dissociation og derfor vil vi i næste afsnit se på hvad der sker i nervesystemet, når det udsættes for situationer, som det har svært ved at håndtere.

Dissociation, traumer og regressive tilstande

Ideen om dissociering stammer fra Pierre Janet, som sidst i 1880'erne mente, at nogle mennesker genetisk set var uforberedte på at håndtere overvældende stress ved emotionelt traume. Han beskrev, at man ofte så dissocierede tilstande hos børn og voksne der i deres barndom havde været udsat for

seksuelle krænkelser eller fysiske overgreb. Mentale funktioner stammer fra anatomisk adskilte, men neuralt forbundne kredsløb, og Janét mente, at voldsomme traumatiske oplevelser kan opløse den mentale »lim«, og kredsløbsforbindelserne bliver splittet fra hinanden. Voldsomme og dybe dissociationer kan fx betyde, at evnen til at symbolisere og fantasere og selvregulere sine affekter og moderere sin emotionalitet mistes, og barnet mister evnen til at gennearbejde almindelige konflikter, og begrænser dets evne til at fastholde trøstende og belønnende erfaringer (van der Kolk 1987).

I traumeforskningen har man længe forsket i ovenstående reaktioner og det er almindeligt kendt, at stærkt traumatiserede personer gennemgår forbigående tilstande af hyperaktivitet, aggressive udbrud, forskrækkelsesrespons, flashbacks og mareridt svingende til lammelse, ligegyldighed og tilbagetrækning. Der skal meget lidt psykisk arousal til at bringe dem ind i vekslende tilstande af immobilisering og kamp-flugt adfærd (van der Kolk, 1987).

Dissociering som psykisk beskyttelse

Dissociationsbegrebet benyttes til at forklare en variation af psykiske mekanismer og kan i sin bredeste betydning anses som en dissociering af hjernens integrative funktioner. Dissociation refererer ofte til en mangelfuld integration af forskellige aspekter af en erfaring og kan både bestå af en udviklingsmæssig og traumatisk blokering. Enhver dissociering indebærer som ovenfor anført en psykisk beskyttelse, og det er sammenhængen der afgør, om den er hensigtsmæssig eller patologisk. Dissocieringen

sker, når man mister fornemmelsen af at have en trygt sted at trække sig tilbage til enten psykisk eller fysisk i forhold til angstfyldte emotioner eller oplevelser (van der Kolk 1987, Sørensen 2005).

Dissociation kan opstå både som respons på faresituationer, psykisk overvældelse, traumatiske begivenheder, specifikke hjerneskader og gennem en udviklingsmæssig forstyrrelse af nervesystemet. Det vil med andre ord sige, at truslen på liv og helbred, følelsen af uretfærdighed samt ydmygelse kan medføre, at den fysiske og psykiske smerte bliver så stor, at følelser, fornemmelser og erindringer fraspaltes. Dissociation kan både have et forskelligt omfang og kan optræde i stigende sværhedsgrader, ligeledes kan dissociation ske i alle tænkelige kombinationer i forhold til sansning, adfærd, følelse, fornemmelse og viden (Sørensen 2005).

Dissociation og psykisk stagnation

Neurale kredsløb består af mange parallelle interagerende systemer, som giver en potentiel fare for dissociation (Schacter, 1996). Dissociationer kan anatomisk set foregå i alle dele og på alle niveauer i nervesystemet som består af associationsneuroner. Det vil sige både mellem hjernens hierarkiske og lateraliserede strukturer, da der findes associationsområder på mange niveauer i den hierarkiske hjerne. Dissociative fænomener resulterer i, at de områder der er dissocieret ikke kan integrere sig på næste udviklingsniveau. Fx forklarer Piaget (1973) at erfaringer som ikke kan integrere sig på et sprogligt niveau, vil forbinde sig i subsystemer, som er ordløse og forbundet med impli-

cit (ubevidst) hukommelse. Dissocierede erfaringer har en tendens til at forblive usymboliserede, de lever som en adskilt realitet i personens implicite verden. Personlighedsudvikling består således af en integration af neurale kredsløb og psykopatologisk dissociation begrænser personlighedsudviklingen (Siegel, 1999).

En almindelig form for traumatisering af den umodne personlighed, består i en fortløbende relation, der kan virke traumatiserende på grund af katastrofal mangel på almindelig omsorg, som enten kan være højstressfyldt i tilfælde af overgreb og ambivalens eller medføre manglende udvikling på grund af lav arousal i tilfælde af deprivation. Når barnet befinder sig i dissociative tilstande over en længere tidsperiode, er det frataget det livsvigtige udviklingsrum, hvor det skal indgå i interaktiv regulering og affektiv afstemning, som er så væsentlig for personlighedsudvikling (Schore, 2003b).

Vi har nu gennemgået de mentale organiseringsniveauer, selvbeskyttelsesstrategier og foretaget en kort nuancering af dissociationsbegrebet. I det følgende skal det konkretiseres, hvordan den neuroaffektive teori kan omsættes til en klinisk vurdering af barnets personlighedskompetencer.

Undersøgelsesmetoder

Psykologiske undersøgelser består ofte af en klar opdeling mellem kognitive og personligheds-mæssige tests. Kognitive tests er ofte aldersdifferentierede, mens personlighedstests tit baserer sig på et subjektivt skøn. Der hersker fortsat megen usikkerhed om, hvad især de projektive tests viser. I de senere år er det

blevet populært at benytte sig af questionares eller rating scales, som beskriver barnets og forældrenes indre repræsentationer af adfærd, følelser og relationer til andre, men de giver ikke en objektiv beskrivelse af barnet. Der synes at være megen faglig uenighed og uklarhed over hvilken undersøgelsesmetodik, der skal anvendes, når det drejer sig om børn med socio-emotionelle vanskeligheder eller adfærdsforstyrrelser.

I det følgende afsnit vil jeg ud fra ovenstående beskrivelse af barnets mentale organiseringer systematisere og skitsere en model for at undersøge barnets personligheds-mæssige modenhedsniveau.

Undersøgelse af barnets personligheds-mæssige mentale organiseringsniveau

Som fremhævet i indledning har vi behov for at udvikle undersøgelsesmetoder, der på det personligheds-mæssige område både kan undersøge udviklingsniveau, stressfølsomhed, regressionsgrad, udvikling af selvbeskyttelsesstrategier og dissocierede områder. Dette betyder, at vi må have en klar teori om personlighedens opbygning og kunne vurdere, hvordan udvikling kan stagnere, regrediere eller fejludvikles, og vide hvilke undersøgelsesmetoder, der er velegnede.

Der er foreløbigt ikke en enkeltstående test, der kan give en beskrivelse af barnets personligheds-mæssige funktionsniveau. Det bliver derfor indtil videre nødvendigt, at stykke undersøgelsesmaterialet sammen af deltest og semistrukturerede kliniske observationer. Det varer formentlig fortsat nogen tid, før vi kan arbejde med operationaliserede, validerede tests inden for det per-

sonligheds- og følelsesmæssige område. I det følgende gives en skematiseret oversigt over de progressive mentale organisationer på det personligheds-

mæssige område, og hvilke deltest, der kan benyttes for at vurdere funktionsniveauet:

Skema:

Mentale organisation:		Selvbeskyttelsesstrategi	Test/ Observation
Autonomt/sansende: 2-3 måneder:	Exteroception: (De »5 sanser«) Interoception: (Proprioception+ vestibulære sans) Ansigtmimik Basal opmærksomhedsstyring Synkronisering med andres ansigtsudtryk (primær intersubjektivitet) Basal arousalregulering Nysgerrighed Reagerer på den menneskelige stemme	Immobilisering Kamp/flugt	Extereceptiv og intereceptiv bearbejdning dvs. delprøver fra sanseintegrations-test Aktivitetsgrad Afledelighed Impulskontrol dvs. delprøver fra NEPSY Verbalt-taktilt tilhørsforhold dvs. delprøve fra DEP
Limbisk: 3-6 måneder: 6-9 måneder:	Kategorialfølelser Joint attention (fælles opmærksomhed) Protokonversation Kan aflæse andres kropsudtryk Inviterer til leg og samspil Kan regulere sig ud fra sindstemninger Aflæser sindstilstande, der ligger bag fysiske begivenheder Kan tillægge andre hensigter	Benægten/idyllisering Projektion	Colour cards of emotion Delprøver fra ADOS Modul1 CAT/TAT Klinisk indtryk gennem leg og samtale

>>>

Mentale organisation:		Selvbeskyttelsesstrategi	Test/ Observation
6-9 mdr. fortsat	Humørmodificering Kan skabe et resonansfelt Har et indre liv med følelser Fælles opmærksomhed mod noget udenfor sig selv Frit associerende (primær procestænkning) Teleologisk forståelse Viser tilknytningsadfærd	Projektiv identifikation/Splitting	Delprøver fra ADOS Modul 2
9-12 måneder:	Empatisk sansning Fastholdelse af opmærksomhed Evne til fuldstændigt at følge blikretning Dannelse af indre repræsentationer (12 mdr.)	Introjektion	Klinisk indtryk Delprøver fra ADOS Modul 2/3 Tegning/leg
Præfrontal: 12-18 måneder:	Forstår andres intentioner Benytter sig af gestik Social refereren Begynder at opfatte andres følelser, fx smerte Narcissistisk deflation (skam/flovhed)		CAT/TAT Temas ADOS Modul 2/3 Klinisk indtryk/ leg ADOS Modul 3
18-24 måneder:	Udviser omsorgsfuld adfærd Fornemmer egen subjektive tilstand, som kan projiceres over på anden person eller objekt Begynder at bruge symboler »Lade-som-om leg« Har mentale repræsentationer af andres mentale repræsentationer		CAT/TAT Temas ADOS Modul 3 Leg/tegning Samtale

>>>

Mentale organisation:		Selvbeskyttelsesstrategi	Test/ Observation
<p>18-24 mdr. fortsat</p> <p>2-4 år:</p>	<p>Kan sortere og skelne mellem egne og andres oplevelser og indre repræsentationer</p> <p>Kontrol over følelsesmæssige udtryk og kan planlægge adfærd</p> <p>Kan kontrollere og modulere emotioner gennem leg og privat tale</p> <p>Kan benytte sig af selvtrøst</p> <p>Forstår egne og andres mentale tilstande</p> <p>Fra egocentrisme til socialisering (væk fra psykisk ækvivalens)</p> <p>Udvikling af forestillingsmodus</p> <p>Forstår andres opfattelse og kan forstå ud fra eget perspektiv</p> <p>Udvikling af episodisk hukommelse</p> <p>Kan identificere sig selv som et objekt i et spejl</p> <p>Kønsidentitet</p> <p>Indhold i sprog får stor betydning og kan erstatte handlinger</p> <p>Finder mening gennem narrative strukturer</p> <p>Indgår i rolleleg</p> <p>Skelner mellem lyst og realitet</p> <p>Sekundær proces tænkning</p> <p>Tillægge sig selv og andre forudgående intentioner</p> <p>Kan skelne mellem rigtigt/forkert, almindeligt og enkeltstående begivenheder</p>	<p>Forskydning Sublimering Intellektualisering</p>	<p>Sætningsfuldendelse</p> <p>ADOS Modul 3</p> <p>Livshistoriefortælling</p> <p>Theory of mind tests</p> <p>Leg</p> <p>Sceno</p>

>>>

Mentale organisation:		Selvbeskyttelsesstrategi	Test/ Observation
<p>2-4 år fortsat</p> <p>4-6 år:</p> <p>6-12 år:</p>	<p>Forstår andre kan tage fejl og lyve</p> <p>Kan opleve skyldfølelse</p> <p>Kan benægte forkerte handlinger og skjule uacceptable følelser</p> <p>Foretrækker bestemte børn</p> <p>Indgår i fælles leg, som er opbygget i en gensidig proces</p> <p>Indgår i sammenhængende fortællinger om oplevelser og erfaringer</p> <p>Tiltagende brug af symboler</p> <p>Integrerer psykisk ækvivalensmodus med forestillingsmodus</p> <p>Udvidet evne til kognitiv mentalisering</p> <p>Udvikling af moral</p> <p>Forholder sig til sig selv på et tankeplan</p> <p>Kan se sig selv gennem andres øjne</p> <p>Kan lægge planer og se frem</p> <p>Kan repræsentere 2. persons oplevelse af en 3. persons indre verden</p> <p>Udvikling af et selvbiografisk selv</p> <p>Kan knytte forbindelse mellem flere sammenhængende repræsentationer i tid</p> <p>Selvcentrering opløses</p> <p>Kan forstå generelle erfaringer og livsbetingelser</p>		<p>Leg</p> <p>Samtale</p> <p>Rorschach</p> <p>Mentaliseringstest Fx SSAP</p> <p>Family Relation test</p> <p>Udledes fra ovenstående tests</p>

>>>

Mentale organisation:		Selvbeskyttelsesstrategi	Test/ Observation
6-12 år fortsat	<p>Forstår at regler er sociale konstruktioner (9-10 år)</p> <p>Dæmper neural baggrundsstøj</p> <p>Tænker hypotetisk</p> <p>Danner højere kognitive abstraktioner og symboldannelse</p> <p>Kan manipulere med tanker og regulere sig i overensstemmelse med sine overvejelser</p> <p>Kan indgå i vekslende roller, med et utal af samtidige perspektiver</p> <p>Selvrefleksion, selvobjektivering og fortolkning af social sammenhæng (ca.12 år)</p> <p>Fastholde arbejdshukommelse</p> <p>Kender forskel på hvordan andre betragter det, og hvordan de ønsker, at det skal være</p>		

Når denne vurdering er foretaget, skal barnets stressfølsomhed, selvbeskyttelsesstrategier og regressionsniveau i tilfælde af overarousal tilstande vurderes og beskrives. Såfremt de ikke har vist sig i undersøgelsessituationen, skal det afdækkes gennem observationer eller gennem beskrivelser af barnet.

Undersøgelse af barnets omsorgsmiljø, tilrettelæggelse af intervention og PPR-psykologen som »proces« konsulent

Ud over den personlighedsmæssige undersøgelse af barnet, skal der foretages en udredning af barnets omsorgsmiljø, for herigennem at få et indtryk af interaktionsmønsteret mellem barnet og de

nærmeste omsorgspersoner. Derud over tilbringer børn i dag mange timer i daginstitution- eller skolemiljø, og det er ligeledes vigtigt, at få et indtryk af barnets interaktion med det professionelle netværk og kammeratskabsrelationer. Dette kan belyse hvilke faktorer der i hjemmemiljøet eller i daginstitution/skolemiljøet kan være støttende i forhold til at afhjælpe barnets personlighedsmæssige og sociale vanskeligheder, og/eller om der er faktorer der vedligeholder barnets uhensigtsmæssige symptomdannelser og/eller adfærd. Denne vurdering skal kunne belyse, om der i barnets tætte omsorgsmiljø er mulighed for, evt. med støtte eller supervision, at udvikle barnets personlighedsmæssige

kompetencer, eller om der skal iværksættes yderligere tiltag, fx gennem familiebehandling og/eller et børneterapeutisk tilbud.

Vurderingen eller den psykologiske undersøgelse af barnet, skal kunne pege på målrettede, konkrete og realistiske tiltag. I en kommende artikel, vil jeg sammen med cand. psych. Rikke Schwartz belyse en model til at vurdere barnets omsorgsmiljø, som sammen med den personlighedsmæssige undersøgelse af barnet, gør det muligt at tilrettelægge en målrettet indsats i forhold til barnets personlighedsudvikling. Der vil ligeledes i denne artikel blive beskrevet, hvordan man ved at skabe en dialektik mellem vurdering, effektivering af indsats og en løbende evaluering af indsatsen, sikrer om indsatsen er tilstrækkelig og veljusteret. PPR-psykologens funktion bliver da både at udrede barnet, tilrettelægge behandlingsindsatsen og være en »proces« konsulent, som spiller en væsentlig rolle i den fortløbende evaluering og justering af indsatsen.

Afslutning

Som nævnt i indledningen, trænger vi til en fornyelse af undersøgelsesfeltet omkring adfærds- og personlighedsvanskeligheder, som læner sig teoretisk op ad den nyeste forskning indenfor tilknytning og udviklingspsykologi. Denne artikels gennemgående tema har været, at den menneskelige hjerne er »beregnet« til at modnes gennem samspil med andre menneskelige nervesystemer, og den har brug for at blive støttet optimalt, gennem følelsesmæssig regulering af et mere modent nervesystem, for at kunne udvikle sit potentiale optimalt. Barnets kapacitet til at indgå i en afstemnings-

proces er afhængig af både medfødte forudsætninger og tidligere erfaringer i omsorgsrelationen. Barnets erfaringer og vurderinger er afgørende for dets måde at kunne affektregulere sig, dets evne til at forholde sig følelsesmæssigt til andre og dets måde at anskue sin verden på. Hjernens strukturer forandres gennem aktivering, og information internaliseres og lagres ud fra oplevede erfaringer, også når det drejer sig om personlighedsudvikling.

I denne artikel har jeg belyst en forenklet metode, ud fra en neuroaffektiv udviklingspsykologisk model, til at vurdere børns personlighedsudvikling og relationskompetencer, hvorudfra det bliver muligt at vurdere, hvilken type (evt. tværfaglig) indsats, der skal iværksættes. Dette er således et af de første spæde forsøg på at lade den nyeste neuroaffektive forskning omkring personlighedsudvikling, være udgangspunkt for hvordan vi på et mere objektivt grundlag, kan foretage personlighedsundersøgelser af børn, indtil videre gennem forholdsvis kendte testmetoder. Med tiden vil der forhåbentlig udvikles lettilgængelige tests, i forhold til denne type vurdering.

Den neuroaffektive udviklingspsykologi kan forhåbentlig bidrage til en større forståelse og nuancering af personlighedsudvikling og til at forstå psykiske forstyrrelser og utilpasset adfærd. Der mangler fortsat megen forskning omkring personlighedsudvikling, men ved at lade tilknytningsteoriene gå i dialog med den nyeste hjerneforskning, har vi efter min mening, et stort og endnu kun lidt udforsket potentiale for en ny forståelse af den menneskelige personlighed, som kan være givtigt at anvende både i de psykologiske under-

søgelse/vurderinger og i mere præcise vurderinger af hvilken intervention, der skal etableres for at kunne støtte barnet i dets nærmeste udviklingszone.

Litteraturliste

- Aitken, K. J. & Trevarthen, C. (1997) Self-other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology*, 9, s. 653-678.
- Beebe, B. & Lachmann, F.M. (2002) *Infant research and adult treatment. Co-constructing interactions*. Hillsdale, NJ, & London: The Analytic Press.
- Bertelsen, P. (1994) Kernen i det menneskelige tilværelsesprojekt er rettet mod retteteden. I: A. Neumann (red.) *Det særligt menneskelige. Udviklingspsykologiske billeder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodal, P. (2000) Sentralnervesystemet. Bygning og funktion. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chugani, H. T., Phelps, M. E. (1986): Maturational Changes in Cerebral Function in Infants Determined by FDG Position Emission Tomography. *Science*. Vol. 231, p. 840-843.
- Chugani, H.T., Phelps, M.E. & Mazziotta, J.C. (1987) Position emission tomography. Study of human brain functional development. *Annals of Neurology*, 22: 487-497.
- Dunn, J. (1987) Understanding Feelings: the early Stages. I: J. Bruner & H. Haste (red.), *Making sense. The child's construction of the world*, s. 26-41. New York: Methuen.
- Dunn, J. (1996) The Emanuel Miller Memorial Lecture 1995, Children's Relationships: Bridging the divide between cognitive and social development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37, (5): 507-518
- Emde, R. (1984) The Affective Self: Continuities and Transformations from Infancy. I: J. D. Call, E. Galensch & R.L. Tyson. (red.), *Biological and Developmental principles. Frontiers of infant Psychiatry*, 2: 38-54. Basic Books, New York
- Emde, R. N. (1989) The Infant's Relationship Experience: Developmental and Affective Aspects. I: J. Sameroff og R.N. Emde (red), *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*, s. 33-51. New York: Basic Books Publisher.
- Emde, R. N. (1992) Social referencing: Uncertainty, self and the search for meaning. I: S. Feinman (red.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*, s. 79-94. London: Plenum.
- Fonagy, P. (2005) Connecting the Intrapsychic and the Interpersonal. Konferanse "Psyche and Systems. The inner World – the outer World«. LO-skolen. Helsingør. D. 9. marts.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2007) *Affekt regulering, mentalisering og selvets udvikling*. København. Akademisk Forlag.
- Fonagy, P., Target, M. & Gergely, G. (2000) Attachment and borderline personality disorder: A theory and some evidence. *Psychiatric Clinics of North America*, 23: 103-122
- Frønes, I. (1994) *De ligeværdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. København: Forlaget Børn & Unge
- Gerhardt, S. (2004) *Why Love Matters. How affection shapes a baby's brain*. New York: Brunner-Routledge
- Goleman, D. (2003) *Destruktive følelser Hvordan kan vi håndtere dem? En videnskabelig dialog med Dalia Lama*. København: Borgen.
- Harris, P. L. (1994) Understanding pretense. I: C. Lewis & P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind*, s. 235-260. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hart & Kæreby (in press) Dialogen med det autonome nervesystem i den psykoterapeutiske proces.
- Hart, S.(2006a) *Hjerne, samhørighed, personlighed – introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hart, S.(2006b) *Betydningen af samhørighed – om neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hart, S., Schwartz, R. (2008) *Fra interaktion til relation*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hinde, R. A. Titmus, G., Easton, D. & Tamplin, A. (1985) Incidence of "friendship" and behaviour toward strong associates versus non-associates in preschoolers. *Child Development* 56: 234-245.
- Hobson, R. P. (1993) The emotional origins of social understanding. *Philosophical Psychology*, 6, (3): 227-249.
- Izard, C. E. (1971) *The face of emotion*. New York: Appleton – Century – Crofts.

- Izard, C. E. (1991) *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, J.H. (1958) *Evolution and dissolution of the nervous system*. In: Taylor, J. editor. *Selected Writings of John Hughlings Jackson*. Stapes Press, London, pp. 45-118.
- Kandel, E.R. (2005) *A New Intellectual Framework for Psychiatry*. I: E.R. Kandel. *Psychiatry, psychoanalysis, and the new biology of mind*, s. 27-59. Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Karr-Morse, R. & Wiley, M. (1997) *Ghosts from the nursery. Tracing the roots of violence*. New York: The Atlantic Monthly Press.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977) Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, s. 75-78.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1999): Persons and representations: Why infant imitation is important for theories of human development. In: J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy*, s. 9-35. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1993) The self perceived. I: U. Neisser (red.) *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self knowledge*, s. 3-21. New York: Cambridge University Press.
- Perry, B. (2002) Childhood Experience and the Expression of Genetical Potential: What Childhood Neglect Tells us about Nature and Nurture. *Brain and Mind*, 3: 79-100.
- Piaget, J. (1973) The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 21 (2): 249-261.
- Porges, S. W. (1995) Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A Polyvagal Theory. *Psychophysiology*, 32: 301-318
- Porges, S.W. (1997) Emotion: An evolutionary by-product of the neural regulation of the autonomic nervous system. I: C.S. Carter, B. Kirkpatrick & I.I. Lederhendler (red.) *The integrative neurobiology of affiliation*, s. 62-77. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Porges, S. W. (1998) Love: An emergent property of the mammalian autonomic nervous system. *Psychoneuroendocrinology*, 23 (8): 837-861.
- Rizzolatti, G. & Arbib, M. (1998): Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, 21, s. 188-194.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1997) *Den livslange vurdering*. København: Hans Reitzels.
- Schacter, D. L. (1996): *Searching for Memory. The Brain, the Mind, and the Past*. New York: Basic Books.
- Schibbye, A.L. (2005) *Relationer – Et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag
- Schore, A. (1994) *Affect regulation and the origin of self*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schore, A. (2003a) *Affect Dysregulation and Disorders of the Self*. New York & London: W.W. Norton & Company.
- Schore, A. (2003b) *Affect Regulation & the Repair of the Self*. New York & London: W.W. Norton & Company,
- Siegel D. J. (1999): *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (1979) Socioemotional development. I: J. Osofsky (red.), *Handbook of infant development*, s. 462-516. New York: Wiley.
- Sroufe, L.A. (1996): *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Stern, D. N. (1991) *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag
- Stern, D.N. (1998) *De første seks måneder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. N. (2004) *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York & London: W. W. Norton & Company.
- Sørensen, L.J. (2005) *Smertegrænsen-Traumer, tilknytning og psykisk sygdom*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Tetzchner, S. (2002) *Utviklingspsykologi, Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal, Akademisk.
- Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I: M. Bullowa (red.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. s. 321-347. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1993a): An Infant's Motives for Speaking and Thinking in the Culture. In: A. H. Wold (Ed.). *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Trevarthen, C. (1993b) The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. I: U. Neisser (red.), *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self Knowledge*, s.121-173. New York: Cambridge University Press.

- Trevarthen, C. (1998) The concept and foundations of infant intersubjectivity. I: S. Bråten (red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, s. 15-46. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronick, E.Z. & Cohn, J. F. (1989) Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60: 85-92.
- Tronick, E.Z. (1998) Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. I: E. Tronick (red.). *Infant Mental Health Journal*, 19(3): 290-299. Special Issue
- Turiel, E. (1998) The development of morality: I: W. Damon & N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development*, s. 863-932. New York: John Wiley.
- van der Kolk, B. A. (1987) *Psychological trauma*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Øvreeide, H. (2002) *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Høyskoleforlaget AS: Norwegian Academic Press.

16. Andersen; Frank, Ørsted (lecturer at The School of Education, The University of Århus). **Danish and Finnish PISA Results in a Comparative, Qualitative Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2009, Vol. 46, 203-221. – The article is based on a recently approved Ph.D.-project, aimed at answering the question why Finnish pupils perform so well in PISA. A number of common features of education in the Nordic countries are presented. One unique feature is the comprehensive school, not found in e.g. Germany, Denmark's other neighbor. The Finnish educational system contains several favorable features within teacher education, school management, teaching conditions, and teacher assistants. Classrooms, furniture, school meals, and teaching materials are also thought to be favorable. While one cannot just copy such features, they certainly can be inspirational. – *Bjørn Glæsel.*

17. Tømming; Maiken, Agger (School psychologist in Gentofte). **Small Children With Autism in Gentofte – an Attempt to Include.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2009, Vol. 46, 222-227. – A year ago the first child with autism was included in the Baunegården kindergarten, which has 60 children divided in three groups. The aim is to place a group of six children with disturbances within the autism specter as an included part. Important prerequisites were courses for the staff, and parent education. – *Bjørn Glæsel.*

18. Lausten, Helen (Ph.D.-stipendiate at The School of Education, The University of Århus). **Results from the Efficacy Study of the Efforts towards Children and Youngsters with Minor Special Needs in the Danish School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2009, Vol. 46, 228-245. – The first results from a large, multifaceted study of special education are presented. This study covered 889 pupils from forms 3-6 at four schools. 95 pupils had minor special needs. The features studied were: kind of problem, kind of special support (e.g. in class/outside of class, before/within/after normal school hours etc.). The data were: interviews with teachers and pupils, classroom observations, Aschenbach assessments from parents, pupils, and teachers, and CORS answered by pupils. Among the important results are: special support as a supplement to normal teaching is seen as favorable, and it is recommended that special support is flexible as to contents, methods, and amount. School psychologists should prioritize their cooperation with schools about the didactical aspects of inclusion. The pupil interviews contain three main wishes: that parents are more supportive, that classmates are less noisy, and that they themselves are more attentive to teachers, and that they engage themselves more. – *Bjørn Glæsel.*

19. Hart, Susan (Neuropsychologist). **Personality Investigations of Children Based on a Neuro-affective Model of Development.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2009, Vol. 46, 246-281. – A very detailed analysis of the development of the mental organization of children from age 2 mths.-12 ys. is presented. A number of tests and observations suited to each age stage are suggested. There is a great need to renew the ways in which behavior problems and personality dysfunctions are tested in the light of the most recent research findings. The human brain is »designed« to mature in correspondence with other human nerve systems and need optimal support through affective regulation from a more mature nerve system in order to develop optimally. It is hoped that more easily obtainable tests based on these concepts will be developed. – *Bjørn Glæsel.*

Set med børns øjne

Anne Vibeke Fleischer: *Set med børns øjne – om menneskeforståelse*. Dansk psykologisk Forlag, 2009. 180 sider, 288 kr.

Evnen til at formidle vanskeligt tilgængeligt stof på en lettilgængelig måde er ikke beskåret alle, men er en evne forfatteren her til fulde mestrer!

Men stor indsigt, viden og praktisk erfaring formår hun at få sat fokus og ord på nogle af de væsentligste områder i forhold til børns udvikling af selvforståelse – noget de fleste tager som en selvfølgelighed.

De fleste børn udvikler da også selvindsigt af sig selv og formår at indgå i sociale sammenhænge, men børn med udviklingsforstyrrelser har ikke den indlevelsesevne, som er nødvendig for at indgå i følelsesmæssige sammenhænge.

Og her er bogen et uvurderligt redskab til brug for alle, der arbejder med denne børnegruppe, hvor den vil være et fantastisk redskab til brug for træning af selvindsigt. Og med ganske enkle midler!

Forfatteren har et sjældent skarpt øje for metode og træning i dagligdagen, således at det svære bliver nemt og tilgængeligt.

Bogen er inddelt i 4 dele:

Første del tager udgangspunkt i barnets vigtigste udviklingsopgaver: motorik, sanser, kognitive funktioner og følelser.

Børn med udviklingsforstyrrelser er kendetegnet ved, at nogle af værktøjerne er mangelfuldt udviklede. Det betyder, at disse børn får vanskeligheder både fagligt

og socialt. Og det er smerteligt for både barnet og de voksne at se barnet stå tilbage og lide nederlag i sociale situationer, da venskaber udgør så stor en del af barnets livskvalitet. At aflæse en situation og få overblik er en helt centralt. Første del afsluttes med en beskrivelse af jeg – opfattelsen: hvordan den skabes og hvordan den udvikles.

Anden del handler om evnen til at danne indre forestillinger og mentalisering – altså den slags forestillinger, der handler om andres mentale processer – noget, der er rigtig svært for børn med udviklingsforstyrrelser.

Tredje del handler om, hvordan vi i praksis kan gå ind og hjælpe og udvikle disse børn. Afsnittet kan ganske enkelt bruges som manual.

Eksempelvis:

- At konkretisere – gøre ting håndgribelige
- At gøre tanker synlige v. hj. a. tankekasser
- Den voksnes tydelighed
- At fastholde det flygtige
- At sætte ord på følelser, hændelser, forestillinger
- At opdele helheder i dele
- At sætte focus på løsninger
- At tænke fleksibelt
- At tage en andens perspektiv.

Alt sammen suppleret med konkrete, enkle tegninger og eksempler!

At sætte ord på følelser bliver noget centralt. Målet er at barnet skal danne forestillinger om følelsers årsager og sam-

menhæng. E'n ting er at kunne aflæse en situation, en anden ting er at kunne forestille sig en situation, der kan være årsag til en følelse.

Fjerde del er skrevet af psykolog Carsten Lose og er en beskrivelse af den nyeste forskning om evnen til at mentalisere. Ganske tidligt tolkes denne evne hos spædbørn og fra 18 mdr. Alderen har småbørn en forståelse af, hvad andre ved og ikke ved. Sammenhæng ml. problemløsning (eksekutive funktioner) og dannelse af indre forestillinger – og dermed også mentalisering – fremhæves. Der peges på sammenhængen ml. at imitere og mentalisere, idet barnet ved imitation af den anden overfører bevægelser til sig selv og således mentaliserer.

Forskellige teorier fremhæves og diskuteres i forhold til mentaliseringsevnen, og man ved, at der er tydelig sammenhæng ml. autisme og evnen til at imitere andre. Imitation er således et vigtigt middel til at stimulere børn med autisme.

Den nyeste viden om spejlneuroner – den neurale sammenhæng ml. det perceptuelle system og bevægelsessystemet – trækkes frem. Undersøgelser peger på, at disse neuroner spiller en stor rolle for vores evne til at indleve os i andre. Jo større empati jo større spejlneuronaktivitet. Og set i relation til børn med udviklingsforstyrrelser har det vist sig, at der er en tydelig sammenhæng ml. graden af nedsat aktivitet i spejlneuroner og autisme. Opdagelsen af spejlneuroner betydning er vigtig i forståelsen af autisme – selv om megen forskning endnu er nødvendig.

Sluttelig er der en litteratirliste – praktisk opdelt i 2 dele, hvoraf 1 er den lettest tilgængelige og 2 den videnskabelige om bogens generelle emne. Således er alt tilgodeset. Og allersidst et stikordsregister.

Bogen er alt i alt et fremragende eksempel på, hvordan man ved at bruge ganske enkle, konkrete metoder kan komme ind i disse børns verden og give dem den menneskeforståelse, der er nødvendig for at få et optimalt liv i vores samfund.

»Den kognitive tilgang til at øge børns mentaliseringsevne er netop, hvad denne bog handler om« (s. 165)

Og det er godt gjort!!!

Bogen kan på det varmeste anbefales til alle, der arbejder med børn, der har udviklingsmæssige forstyrrelser.

Birgit Marott

Lektor i psykologi

Aut. psykolog.

Miljøløftet i skolen

Solbritt Lindahl: *Miljøløftet i skolen – udvikling af gode klasse miljøer*. Dansk psykologisk Forlag, 2009. 206 sider, illustreret, 268,00 kr.

Miljøløftet er oversat fra norsk og er baseret på forfatterens kandidatopgave i specialpædagogik, hvor klasse miljøudvikling var tema og mål for forskningen. Bogen er en konkret og praktisk metodebog, der præsenterer et innovativt program, som har til formål at fremme et trygt klasse miljø via social træning og udvikling af gode relationer.

Bogen består af tre dele:

- Første del beskriver på en letforståelig måde den kombination af forskellige teoretiske tilgange, som metoden bygger på.
- Anden del er empirisk, og der beskrives situationer, hvor metoden benyttes i praksis
- I tredje del beskrives strategien i kort form gennem et procesdiagram. Der er

eksempler på en trivselsundersøgelse og sociometrisk måling, og på en række aktuelle, trivselskabende aktiviteter.

Der gennemgås strategier og konkrete redskaber til at kunne rumme elever med emotionelle og sociale problemer i klassen og i undervisningen, og bogen kan anvendes som en håndbog, der støtter op om LP-modellen. Miljøløftet har en løsningsfokuseret tilgang og tager udgangspunkt i det, der allerede skaber trivsel og glæde. Metoden ansporer eleverne til at tænke selv og tage ansvar for sig selv og omgivelserne.

Forfatteren, der har stor og bred erfaring inden for området trivsel og fællesskab i klassen, beskriver illustrativt og nærværende vigtigheden af, at metoder og teorier konstant tilpasses de aktuelle tilstande, og justeres med de personer og kompetencer, der findes i og omkring klassen. Voksenstyrede trivselskabende aktiviteter som sang, leg, dans, rollespil og drama betragtes i miljøløftet som vigtige midler til at skabe gode relationer og et godt klasse miljø. I kapitel 7 beskrives mere end tyve forskellige aktiviteter og lege, der kan medvirke til at fremme klassens sociale klima og miljø, samt en gennemgang af otte musik- og sanglege og endvidere nogle danse- og bevægelege. Det må siges at være godt og grundigt arbejde, der er med til at underbygge metodens anvendelighed.

Den løsningsfokuserede tilgang (LØFT) er bl.a. baseret på Insoo Kim Bergs og Steve de Shazers arbejder, og forfatteren har også hentet inspiration fra W. Glasser og Poul Nissens bøger om involveringspædagogik. Nogle af de bærende principper er formuleret i følgende overskrifter:

- Der er ingen direkte forbindelse mellem problem og løsning
- Lav ikke om på det, der går godt

- Hvis noget af det du gør virker, så gør mere af det
- Hvis noget ikke virker, så gør noget andet
- Ingen problemer eksisterer hele tiden

Forfatteren afrunder kapitlet om den løsningsfokuserede tilgang med: »Hvis vi giver eleverne indflydelse og mulighed for at være med til at udforme indhold og organisering, opdager de, at deres erfaring og kompetencer er væsentlige for de forandringer og beslutninger, der bliver foretaget. Eleverne bliver inspireret af denne holdning. Involveringen af eleverne gør dem forandringsvillige og giver dem et ejerskabsforhold til processen.« (s.33)

I kapitel 12 om trivselstiltag som pædagogisk virkemiddel bygges videre på en metafor om klasseværelset som et skib og klasselæreren som kaptajn, og de mange roller belyses nuanceret og med humor. Den positive selvopfattelse, der udvikles i et anerkendende og accepterende miljø, og som skaber mestring kan danne basis for oplevelsen af trykthed, og får den enkelte elev til at føle sig værdifuld for fællesskabet. Vi ved jo alle, at der kan være modvind, også på havet, og derfor er det vigtigt, at kaptajnen har motivation og viden og kan føre skibet sikkert i havn trods skiftende vindretninger. Viden og planlægning reducerer risikoen for, at sejladsen vil mislykkes.

Klassemøderne, eller minimøder og procesmøder som de kaldes i denne bog, beskrives i kapitel 26 som en trin for trin model i syv faser

1. Indsigtsfasen
2. Led efter de positive undtagelser
3. Skær det væk, som ikke fungerer – gør noget andet
4. Definer ønskemål
5. Alternative løsningsmodeller
6. Evaluering/positive tilbagemeldinger
7. Fejring

Der lægges vægt på, at eleverne arbejder parvis eller i gruppe og at hvert klasse-møde også har trivselsfremmende tiltag på programmet.

Bogen henvender sig primært til lærere og pædagoger i skolen, og den kan bestemt anbefales til studiebrug i de selvstyrende lærerteam, der ønsker at skabe trivsel og fællesskab i klassen. Bogen er logisk opbygget, velskrevet og er et nyttigt bidrag til udvikling af gode, rare og sunde klasse miljøer.

Eivind Fruelund

Når livet gør ondt

Per Straarup Søndergaard: *Når livet gør ondt – om selvskadende adfærd blandt unge*. Kroghs Forlag. 171 sider, 249 kr.

Undersøgelsen »Unge (mis)trivsel«, som Center for Selvmordsforskning 2002 gennemførte blandt 8.-9. klasses elever på Fyn, viste, at 10,6% af de unge har skadet sig selv mindst 1! Gang. Og langt flest piger! Metoderne varierer, men mest udbredt er cutting – at skære sig med en skarp genstand.

Men hvad gemmer sig bag disse tal? En gruppe ulykkelige, frustrerede unge, der råber om hjælp! For »en selvskadende handling er nemlig en bevidst adfærd, der uden suicidal intention, har til hensigt at forandre eller ødelægge kropsvæv. Man skader ikke for at dø, men for at leve.« (s. 9). Formålet med bogen er – med forfatterens ord – at bidrage til en baggrundsforståelse, der kan bidrage til at komme den selvskadende handling til livs. Simpelt hen at være en »øjenåbner«.

Med udgangspunkt i ovennævnte undersøgelse er bogen selvsagt et relevant redskab til opnå en forståelse for, hvad

der ligger til grund for disse traumatiske handlinger.

Bogen er således bygget op omkring 11 interviews af unge – bredt udvalgt gennem annoncering. 10 piger og kun 1 mand. Interviewpersonerne har forskellig alder, forskellig baggrund, men fælles for dem alle – bortset fra en enkelt pige – var ulykkelige, traumatiske opvækstforhold, hvor negative tanker var dominerende. Kun selvskadende adfærd kan for en kort stund skaffe lindring. Kun én omtaler sin opvækst positivt! Alligevel bliver hun syg og kommer igennem et langt og sejt forløb, hvor både indlæggelse, depression, psykose indgår.

Interviewene suppleres med »fakta-bokse« hentet fra nettet og interviews med fagfolk – psykologer, plejepersonale, en overlæge – samt forældre..

Bogen er velskrevet, letlæst, og de mange interviews er interessante og på sin vis underholdende ... på trods af, at det handler om menneskeskæbner, der råber på professionel hjælp! Man kan frygte, at den kunne appellere til svage unge, og spørgsmålet om, hvorvidt det kan smitte, er relevant! Det psykiske immunforsvar og miljøets betydning er naturligvis centrale faktorer! Men årsagerne er mangfoldige og komplekse, så et klart svar på spørgsmålet: hvorfor??? er der ikke. Det enkle kan ofte være kompliceret. Men måske mere dybtgående medicinske og psykologiske forklaringer ville styrke baggrundsforståelsen.

Birgit Marott

Aut. psykolog
Lektor i psykologi

Menneskesyn

Jan-Olav Henriksen: *Menneskesyn – historiske arv og fortsat aktualitet*. Forlaget Klim, 2008, 218 s. (oversat fra norsk)

Forlaget Klim har ønsket at tilbyde en undervisningsbog i idéhistorie til brug på mellemlange uddannelser. En hurtig måde blev at oversætte den norske professor, Jan-Olav Henriksens fire år gamle idéhistorie, *Menneskesyn – historiske arv og fortsat aktualitet*. For hurtig.

At skrive et idéhistorisk oversigtsværk er et svært projekt. Det skal komprimere reolmeter efter reolmeter af tanker op gennem århundrederne uden at udviske konturerne. Og det skal tage ansvar for læserens tilegnelse af stoffet, fordi målgruppen er studerende, som muligvis kun får tid til at stifte bekendtskab med idéhistorien ét sted, i ét værk. Pædagogisk er det selvsagt et problem for en undervisningsbog, når der er fejl, fordrejninger og vigtige udeladelser. Hvordan skal et publikum uden forudsætninger få øje på dét?

Jan-Olav Henriksen er ikke idéhistoriker, men professor i systematisk teologi ved det nu 100-årige Menighedsfakultetet i Oslo. Fakultetet er ikke konfessionsløst som et universitetsfakultet, men arbejder ud fra et erklæret luthersk-evangelisk udgangspunkt. Formålet er mission.

I *Menneskesyn* skal idéhistorien gøres spiselig til formålet, og det gør, at der er mere bibelcamping end videnskabelighed over værket. Holdbare pointer veksler med dækningsløse fløvsere, og flere steder slår stilen om i egentlig forkyndelse. Feks. antagelsen af, at den jødiske gud var universel, fordi han skabte verden. Ja, i de første myter. Når Abraham dukker op, bliver GT genstartet med jødernes gud som en stammegud, der støtter det folk,

han har indgået pagt med. Det ved en teolog jo godt, men læseren har ikke godt af at vide det, for det ville undergrave den tilstræbte pointe. Om Adam hedder det, at hans navn er forbundet med ordet for jord, *adamah*. Korrekt, men det er en klæg væksel, der bliver trukket, når Jan-Olav Henriksen bagefter skriver, at ”denne indsiget er blevet vigtig for, hvordan den jødiske og kristne tradition møder de økologiske udfordringer i vor tid”. Man kan vist lige så godt sige det modsatte; at det var Guds indsættelse af mennesket som hersker over naturen, der har givet anledning til vor tids økologiske udfordringer.

I sin søgen efter menneskesyn gengiver Jan-Olav Henriksen de klassiske, idéhistoriske begreber fornuft, sjæl, begær, frihed, vilje, retfærdighed og lykke 1:1 i deres nutidige betydninger, skønt de betydelige skift i ladningen af dem vidner om de ændringer i mentalitet, som netop interesserer idéhistorikere.

Det falder ikke en fag-idéhistoriker ind at skrive om en filosof, at hans indflydelse måske er ufortjent. Personlig præference afgør ikke tænkerens virkningshistorie. At prof. Henriksens præference er det kollektive, løber utilsløret gennem hele værket. Feks. rubriceres Nietzsche, Foucault og Richard Rorty som anti-humanister på grund af deres skeptiske eller nuancerede forhold til kollektivitet. Nietzsche går Henriksen i dén grad fejl af, men hellere nævnt end helt glemt, som den franske rationalist René Descartes. Det er næppe set tidligere i en idéhistorie.

Faktuelt går det galt allerede i bogens to første kapitler, hvor professor Henriksen effektivt lægger sin autoritet i ruiner for resten af bogen. Den studerende, der tager dem for gode varer, er ilde stedt i en bordkonversation:

Nej, formaningen »Kend dig selv« var ikke Sokrates' berømte diktum, men en indskrift i Apollon-templet i Delfi.

Nej, Sokrates' måde at møde andre på er ikke respektfuld. Han manipulerer snedigt sine samtalepartnere uden at risikere noget selv, det klager de tit over.

Nej, samtalens langsomme præg giver ikke sikrere resultater. Platons dialoger er netop aporetiske, uden udgang. Mikrofonen bliver som regel bare slukket, når forsamlingen går over til eventuelt.

Nej, Sokrates lader sig ikke læse, for han skrev ikke en linje. Han er kun kendt fra sekundære kilder, i hovedsagen Platons dialoger, hvor Sokrates er fast inventar. Det er et uløseligt problem for Platonforskningen at afgøre, hvor meget der er tilbage af den historiske Sokrates i de dialoger, som er skrevet kort hhv. længe efter hans død. Professor Henriksen løser gåden ved ikke at nævne den med et ord, og snyder den unge læser til at tro, at det lader sig gøre at skelne skarpt.

Intet af alt dette hæver sig over det leksikale. Hvorfor er det så ikke bare i orden?

Stilistisk er det ærgerligt, at tankerne ikke i højere grad bliver iklædt kød og blod. Idéhistorie er ikke kun ideer, det er også historie, men hér er alle biografiske detaljer sparet væk. De er ellers gode til at vække publikums interesse. Historien er trods alt drevet af ægte mennesker med motiver, konflikter, modstand, fysiske rammer og alle slags udfordringer.

Hvis noget er værd at gøre, er det værd at gøre ordentligt. Det har en norsk professor, et stort, norsk forlag, og nu også et dansk forlag ikke gjort her. Forlaget Klim bor dør om dør med det idéhistoriske miljø i Århus, hvor det havde været nærliggende at spørge sig for, om Jan-Olav Henriksens bog var værd at udgive.

Hvis du kun vil læse ét idéhistorisk oversigtsværk – så tag et andet.

Jørgen Mark Pedersen
Stud. mag.