

Indhold



Helle Rabøl Hansen og Inge Henningsen: <i>Lærerforståelser om elevmobning – En lærersurvey</i>	3
Louise Bøttcher: <i>Hjerneskader og indlæringsproblemer hos børn med cerebral parese; en udfordring i praksis</i>	24
Elise J. Nielsen: <i>Samarbejde, læring og udvikling i PPR</i>	35
Eia Asen: <i>Mentalization-Based Family Therapy</i>	49
Nikolaj Rotne: <i>Mindfulness som en relations- og ressourcefremmende holdning i en LP kontekst</i>	55
Sverker Belin: <i>Psykodialys</i>	69
Pia Høgh Andersen: <i>Hvad er – KFS?</i>	73
Abstracts	76
Anmeldelser	
Brian Degn Mårtensen og Torben Pedersen: <i>AKT Håndbogen</i> (Dorte Ritz Nissen og Jytte Bock)	78
Espen Jerlang: <i>Sociologiske tænkere</i> (Jørgen Mark Pedersen)	79
Jan Tønnesvang: <i>Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab. Klim 2009</i> (Birte Kvist)	80
Årangsregister Tidsskriftet Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2009	82

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.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefspsykolog, 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, chefspsykolog, cand.
psych.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Aka-Print A/S, Århus

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms



Lærerforståelser om elevmobning

– en lærersurvey

I de senere år har der været et stigende fokus på mobning i skolerne i de samfundsmæssige debatter. Der er gennemført en del trivselsundersøgelser blandt elever (f.eks. HBSC 2006 og Børnerådet 2008), og der er gennemført en skolelederundersøgelse om mobbehypighed og antimobbe-strategier (Undervisningsministeriet 2008). Optikken i nærværende undersøgelse er drejet mod lærerværelset, hvor lærere og pædagogiske medarbejdere på 10 skoler via spørgeskemaer er blevet spurgt om deres forståelser og oplevelser med elevmobning¹. Resultaterne peger på, at informanterne er meget optaget af de sociale dynamikker i skoleklassen, når der spørges abstrakt til fænomenet mobning. Til gengæld fortoner dette fokus sig, når det kommer til konkrete interventionsforslag, og i stedet rettes blikket mod regulering og behandling af det enkelte individ. Materialet peger samtidig på, at informanterne til-lægger "opdragelseskulturen i hjemmet" stor vægt som baggrund for mob-ningen.

*Af Helle Rabøl Hansen, Cand.jur. og ph.d-stipendiat og
Inge Henningsen, videnskabelig medarbejder,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet*

Analysens tre hovedspor og data-indsamling¹

Den følgende analyse har tre hovedspor. For det første foretages en statistisk undersøgelse af lærerholdningers sammenhæng med en række sociodemografiske variabler. For det andet indeholder analysen en kvantitativ bearbejdning af svarene på en række åbne surveysspørgsmål, og for det tredje indeholder artiklen hypotesegenererende og reflekterende afsnit, hvor spørgsmål på baggrund af de kvantitative og kvalitative resultater rejses til diskussion og videre analyser.

Data til undersøgelsen er indsamlet på 10 skoler i perioden efterår 2007 til januar 2008. Der er foretaget en simpel tilfældig udvælgelse blandt samtlige skoler i Danmark². For hver skole blev udtrukket reserveskoler, der blev kontaktet, hvis en skole ikke ønskede at deltage i undersøgelsen. Otte skoler kom på plads via denne udtagning. De to sidste skoler er udvalgt gennem tidligere kontakter³. Disse to skoler er ved den statistiske bearbejdning i første omgang behandlet som en separat population, men har ikke vist sig sig-

1 Tak til medarbejderne ved de ti medvirkende skoler, der delte deres tanker og meninger med os og tak til forskningsassistent Jo Niclasen. Tak til Dorte Marie Søndergaard, Peter Allerup, Morten Nissen og Nina Hein for konstruktiv kritik.

2 Jfr. Danmarks Statistik over skoler i Danmark 2007.

3 Man kan på baggrund af den almindelig brugte udtagelsesproces diskutere, hvorvidt tilfældighedsprincippet har været relativt. Skoler kan takke 'nej' og 'ja', og der er igennem dette valg tale om en noget svingende proces mellem det udtagne og det selektive.



nifikant forskellige fra de oprindeligt udvalgte skoler og indgår derfor på lige fod med de andre otte skoler i de endelige resultater.

Spørgeskemaerne er indsamlet på 'pædagogisk rådsmøder' eller tilsvarende møder, hvor der er mødepligt for personalet. Helle Rabøl Hansen var til stede ved møderne og introducerede undersøgelsen for de tilstedeværende. Alle mødedeltagere fik udleveret et skema, og alle tilbageleverede skemaet i helt eller delvis udfyldt tilstand. Bortfaldet i undersøgelsen er derfor begrænset til personer, der f.eks. på grund af sygdom eller lignende var forhindret i at komme til de pågældende møder.

Kvantitative og kvalitative svar

Analyserne har afsat i kvantitative data, men vi har benyttet og delvis krydset greb fra kvantitative og kvalitative metoder. Fokus på mønstre og modsætninger har været den analytiske fællesnævner. Vi har således ladet kundskabsambitionerne fra begge metodologier (Henningsen & Søndergaard 2000) inspirere vores analyser et stykke af vejen. Et eksempel på denne bevægelse er, at vi ikke i første omgang har været mest interesseret i nationale brede repræsentationer i form af, "at så mange lærere i Danmark mener sådan og sådan om mobning". Hvis det havde været målet, skulle forskningsdesignet have været skruet anderledes sammen. Vi har i højere grad haft fokus på spændvidder og sammenhænge i materialet såsom, at de informanter der tilskriver kulturelle aspekter en væsentlig betydning for deres mobbeforståelse, samtidig ser ud til at være mindre tilbøjelige til at pege på sanktionerende

straffe rettet mod involverede aktører. Et andet eksempel på dette kryds af metodikker er vores supplement til analysen ved at kvantificere forekomsten af hyppige tematikker i de åbne besvarelser. F.eks. fremhæver mange informanter "gentagelse" som et aspekt ved mobning, mens meget få informanter nævner "ondskab", som et aspekt⁴.

Når vi har valgt at delvis krydse de to forskningstraditioner indenfor kvantitative og kvalitative metoder, er det ikke med henblik på at legitimere fund fra henholdsvis den ene eller anden forskningskategori. Vi bruger f.eks. ikke cases og eksempler fra det kvalitative materiale til at *dobbeltbevise* pointer, men for at spotte tendenser og brud eller for at give et indblik i informanternes tekster.

I artiklen mødes dermed forskellige metodologier, men det er samtidig et mødested for to forskellige slags vidensarbejdere nemlig statistikeren og socialteoretikeren. Det har givet en dynamisk vekselvirkning og også interessante diskussioner om, hvorvidt overblikket kan fortabes i tabelleringer og om refleksioner kan række ud over, hvad der er datadækning for.

Sociodemografiske træk

I undersøgelsen deltog 250 informanter fordelt på 10 skoler. Af disse var 71 % kvinder. 74 % af informanterne havde en læreruddannelse, mens størsteparten af de ikke-læreruddannede var pædagoger knyttet til indskolingsområdet og sko-

⁴ De åbne besvarelser er klassificeret af Helle Rabøl Hansen og forskningsassistent Jo Niclasen ved to uafhængige materiale gennemgange. I tilfælde af uoverensstemmelser er den endelige klassificering foretaget af de to forfattere.

lernes fritidstilbud. Gennemsnitsalderen var 46 år. Den ældste informant var 68 år og den yngste var 20. De læreruddannede informanter var i gennemsnit uddannet for 18 år siden (den første var uddannet i 1967 og den sidste i 2008). Informanterne havde i gennemsnit været ansat på skolen i 12 år (den første var ansat i 1967 og den sidste i 2007).

Der var her ingen signifikant⁵ aldersforskel på mænd og kvinder i undersøgelsen. Ligeledes var der ikke forskel på mænds og kvinders uddannelsesanciennitet eller deres anciennitet på det nuværende ansættelsessted. En lidt større andel af de mandlige end af de kvindelige informanter havde en læreruddannelse (81 % af mændene mod 72 % af kvinderne, men forskellen var ikke statistisk signifikant, $p=0,15$).

30 % af de læreruddannede huskede at have modtaget undervisning om elevmobning under uddannelsen. Der var ingen signifikant forskel på mænd og kvinder ($p=0,72$). Derimod var der flere af de yngre lærere (født efter 1963) end af de ældre lærere (født før 1963), der havde modtaget undervisning om elevmobning under uddannelsen (40 % af de yngre mod 21 % af de ældre, $p=0,004$). 72 % af informanterne havde deltaget i foredrag/arrangementer om mobning under deres arbejde. Blandt de læreruddannede havde en betydelig del nemlig 81 % enten fået undervisning om elevmobning under uddannelsen eller deltaget i foredrag/arrangementer på arbejdet, til konferencer e.l. Der blev ikke spurgt nærmere ind til form, indhold og

5 Forskelle er undersøgt ved t-test for kontinuerte variable (alder, anciennitet) og χ^2 -test for kategoriske variable (køn, uddannelse, etc.). Signifikansniveau er alle steder valgt til 5%.

længde af de omtalte undervisningsarrangementer, og besvarelsene rummer derfor formentlig både informanter, der har deltaget i et enkelt foredragsarrangement og informanter der mere indgående har beskæftiget sig med temaet.

Omfang af mobning

Analysen af informanternes opfattelse af mobningens omfang er baseret på svar på følgende spørgsmål:

På landsplan antages det, at der gennemsnitlig er 2-4 elever i hver klasse, der har prøvet at blive mobbet indenfor de sidste par måneder. Hvor mange børn (i gennemsnit) tror du, der bliver mobbet i de klasser, du er lærer i? (Sæt et kryds)

Resultatet er angivet nedenfor i tabel 1

Tabel 1: Informanternes opfattelse af omfang af mobning på skolerne

Omfang af mobning	Antal informanter ¹⁾	Andel (%)
Ingen mobning på vores skole	9	4%
Færre end 2-4 elever i hver klasse	140	58%
Mellem 2-4 elever (som landsgennemsnittet) ²⁾	83	34%
Flere end 2-4 elever i hver klasse	9	4%

¹⁾9 informanter havde ikke besvaret spørgsmålet

²⁾Landsgennemsnittet er sat på baggrund af elevsurvey gennemført af HBSC (2006)

En opdeling på skoler viser stor ensartethed – dog angiver informanterne på en enkelt skole at have noget mindre mobning.

Generelt mener informanterne, at mobbehypigheden blandt eleverne på deres skole ligger lavere end landsgennemsnittet. Det opgivne landsgennemsnit er imidlertid et elevrapporteret tal, og samme tendens til at voksne informanter anslår et noget lavere mobbetal, genfindes i andre undersøgelser såsom f.eks. i Skolelederundersøgelsen i 2008 (Undervisningsministeriet 2008). Disse forskelle kan hænge sammen med forskellige undersøgelsesdesign og tidsforskudninger i, hvornår undersøgelserne blev foretaget. Det kan ikke afvises, at elev- og lærerperspektivets forskelligheder også udmøntes i vurderingsforskelle af mobbehypighed således, at eleverne oplever mere mobning end skolepersonalet ”ser”. Andre mobbestudier påpeger, at der kan være store forskelle i anslåede mobbehypighed alt efter hvilket deltagerspærpektiv, der tages udgangspunkt i (Se f.eks. Rabøl Hansen 2005 og Sigurgeirsdottier 2003).

Informanternes køn og alder har i dette statistiske materiale ingen sammenhæng med opfattelsen af mobningens omfang (se bilagstabel 1). Til gengæld slår uddannelsesbaggrund igennem. Tabel 3 viser, at de ikke-læreruddannede alt i alt vurderer mobbeomfanget til at ligge højere, og forskellen er statistisk signifikant ($p=0,007$). De ikke-læreruddannede udgøres som nævnt især af pædagoguddannede personale fra primært indskolingsfeltet og skoletilknyttede fritidstilbud.

Tabel 2: Informanternes opfattelse af omfang af mobning på skolerne opdelt på uddannelsesgrupper

Omfang af mobning ¹⁾	Læreruddannet ²⁾	
	Ja	Nej
Ingen mobning på vores skole	4%	3%
Færre end 2-4 elever i hver klasse	61%	49%
Mellem 2-4 elever (som landsgennemsnittet)	34%	36%
Flere end 2-4 elever i hver klasse	1%	11%

¹⁾9 informanter havde ikke besvaret spørgsmålet ²⁾ Forskellen er signifikant, $p=0,007$

Informanterne blev også spurgt om følgende:

”Hvis du har svaret bekræftende til, at der forekommer mobning på jeres skole. Hvor ofte bliver du som lærer (her) på skolen indblandet i mobbeepisoder? (Enten hidkaldt af elever, af andre eller ved egen indblanding)”

Resultaterne er angivet nedenfor i tabel 3:

Tabel 3: Hvor ofte er du indblandet i mobbeepisoder?

Hvor ofte	Antal informanter ¹⁾	Andel (%)
Stort set aldrig	55	24%
Mindre end 1-2 gange ugentlig	100	43%
Ca. 1- 2 gange ugentlig	53	23%

Ca. 3 – 4 gange ugentlig	15	6%
Mere end 3-4 gange ugentlig	11	5%

¹⁾ 16 informanter havde ikke besvaret spørgsmålet

Sammenholder man svarene om indblanding i mobning med lærernes svar på spørgsmål om mobbeomfanget i skolen er der er stor overensstemmelse (bilagstabel 2). Kendskabet til mobbehypighed opleves symmetrisk med indblandende handlinger. Informanterne svarer altså, at de bliver indblandet i den mobning, de mener, der eksisterer i klasserne. Undersøgelsen indbefatter ikke lokale elevrapporteringer, og det betyder, at der kan være mobning, som informanterne ikke kender til, og derfor ikke blander sig i. Ligeledes vil svarene formentlig være præget af, hvordan mobning som fænomen opfattes og opleves af den enkelte informant.

Interventionsoptimisme

Vi mente ikke, det var tilstrækkeligt at spørge informanterne, om de blev indblandet i mobbesager. Vi var også interesseret i de selvvaluerede virkninger:

”Hvis du har svaret bekræftende til, at du indblandes i elevmobning. Hvad var (stort set) virkningen af din indblanding i elevmobning?”

Resultatet fremgår af tabel 4:

Tabel 4. ”virkningen af din indblanding i elevmobning?”

Virkning	Andel (%) ¹⁾
Ingen effekt. Mobningen fortsatte	2%
Lille effekt	41%
Stor effekt. Mobningen stoppede	31%
Ved ikke	27%

¹⁾ 38 informanter havde ikke besvaret spørgsmålet

En gruppe på i alt 72% af informanterne mener, at der er effekt af deres indblanding, hvilket kan aflæses som en vis optimisme i forhold til virkningen af (deres) intervention. 41% nævner dog, at effekten er lille, hvilket giver anledning til yderligere konkrete studier af, hvilken form for indblanding, der har den mest gavnlige virkning i praksis. Informanterne er ikke blevet spurgt om, hvilken form for intervention, der var blevet taget i anvendelse, men informanterne blev bedt om at konkretisere deres erfaringer med mobbeintervention ved at svare ja eller nej til en række spørgsmål. Resultaterne er anført i tabel 5 nedenfor.

Tabel 5: *Hvilke oplevelser har du fra din indblanding i elevmobning? Andel der svarer ja til de enkelte spørgsmål*

Oplevelse af indblanding	Andel ja-svar
Det hjælper på en eller anden måde	90%
Det hjælper	63%
<i>Det hjælper som regel meget, når jeg blander mig</i>	37%
<i>Det hjælper for enkelte børn, at jeg blander mig</i>	47%
Det hjælper måske	71%
<i>Jeg ved ikke, om det hjælper, men jeg blander mig alligevel</i>	28%
<i>Det er forskelligt, om min indblanding hjælper eller ej</i>	45%
Usikker/savner viden	51%
Jeg savner noget mere konkret viden om mobning	20%
Jeg savner noget mere viden om, hvordan jeg kan blande mig	34%
Kan godt blive usikker på, hvad der er det rigtige at gøre	33%
Trusler/angst	6%
Jeg har oplevet at blive truet af enkelte elever	5%
Jeg kan godt blive bange for situationen	1%

En interventionsoptimisme slår igenem i disse besvarelser, idet 90% på en eller anden måde har en forventning om, at deres indsats hjælper. 28% af disse ved ikke, om indblandingen hjælper, men gør det alligevel, måske fordi de oplever sig forpligtet til det. De tæl-

les derfor med som optimister. Tvivl, usikkerhed og vidensbehov synes at have betydning for halvdelen af informanterne, hvilket taler for overvejelser om, hvordan lærere og pædagoger kan kvalificeres til at forstå, opdage og håndtere mobbeproblematikker. Angst og trusler synes til gengæld ikke at spille nogen rolle i svarene, modsat resultaterne i en islandsk lærersurvey om elevmobning hvor 60% ofte eller indimellem følte "angst" i mobbesituationer mellem eleverne (Sigurgeirsdottir 2003).

Hverken køn, alder eller uddannelse har i materialet nogen statistisk sammenhæng med, hvordan informanterne oplever deres indblanding i elevmobning. Der kan dog konstateres en svag tendens til, at de der ikke havde fået uddannelse i mobning svarede ja til, at de savnede viden om mobning og viden om, hvordan man kan blande sig.

Informanternes opfattelse af baggrunden for mobning

Informanterne blev spurgt om deres opfattelse af mobningens baggrund, idet de blev bedt om at angive hvilke ud af en række angivne påstande, de fandt vigtige. Påstandene var blevet sammensat ud fra især to kilder: En fokusgruppe med lærere og pædagoger, der i pilotfasen havde givet deres bud på mulige baggrunde, og studier af debatter om mobning i massemedierne samt i lærernes fagblad "Folkeskolen". Resultatet er angivet i nedenstående skema

Tabel 6: *Andel af informanter der angiver specificerede påstande som vigtig baggrund for fænomenet mobning oplyst efter hyppighed.*

Påstand	Andel (pct)
Opdragelseskultur i hjemmet	81%
Kulturen i samfundet i det hele taget	49%
Skolekulturen	49%
Formelle gruppers behov for at "samles om noget"	46%
Nutidens individualiserede børnekarakter	41%
Aggressive børns trang til magtdominans	40%
Kulturen i lokalsamfundet	28%
Indflydelse fra nettet, computerspil og medier	27%
Menneskets indbyggede trang som pattedyr til at sortere de svage fra	17%
Nutidens børnegeration er mere "sarte"	10%
Menneskers sociale dannelse skal gennem en modningsfase som mobning	5%

Sammenholdes opfattelsen af vigtigheden af de enkelte baggrundspåstande med informanternes køn, alder og uddannelse, er der generelt ingen vægtenne sammenhænge. Undtagelser er, at kvinder i højere grad end mænd opfatter "indflydelse fra nettet, computerspil og medier" som betydningsfuldt, og at de ældre lærere og pædagoger opfatter "skolekulturen" som mere betydningsfuld end de yngre. Der kan her være

tale om "massesignifikans"⁶, men med hensyn til net, computerspil osv. kan der også være tale om, at køn får betydning med hensyn til, hvordan denne art af ny teknologi opfattes i forhold til elevernes sociale, interaktionelle forhold.

Opdragelseskultur er topscorer

"Opdragelseskultur i hjemmet" er angivet som en vigtig baggrundsfaktor for mobning af mere end 4/5 del af informanterne. På anden pladsen med 49% er "Kulturen i samfundet i det hele taget" og "Skolekulturen". Der er et spring fra de 81% til de 49% på hele 32 procentpoint og "Opdragelseskultur i hjemmet" får dermed en hel særlig topplacering.

Det kan diskuteres, om "Opdragelseskultur i hjemmet" betegner en kulturdimension som central i forståelsen, eller om svarene dækker en forståelse, der opererer med en kausal sammenhæng mellem opdragelse i hjemmet, børnepersonlighed og adfærd i skolen? Dette syn på mobning kan genkendes hos den personlighedsfokuserende mobbeforskning i Norden, der eksempelvis peger på meget autoritær opdragelse - eller autoritetsfraværende opvækstbetingelser som betydningsfulde (Olweus 2000). Denne dobbelte dimension i udtrykket "opdragelseskultur i hjemmet" kan tippe over til en mere individorienterede forståelse af mobbeproblematikken, men altså indpakket i kultursvøb.

6 Det forhold, at når man udfører mange statistiske test f.eks. på 5%-niveau, vil man alene på grund af testprincipperne forvente at 5 ud af 100 test vil vise signifikans, selv om der faktisk reelt ikke er forskel på de undersøgte grupper.

Dimensioner i opfattelse af baggrund for mobning

Påstandene i tabel 6 hænger til en vis grad sammen. Samtidig kan forskelle ved sammenligninger af et stort antal grupper let repræsentere tilfældige udsving. I en faktoranalyse forsøger man at reducere problemets dimension ved at sammenfatte flere samvarierende påstande i en enkelt faktor. Det betyder, at vi undersøger, om der er indirekte niveauer i den måde, informanterne har svaret på. Hvis informanterne har krydset af på f.eks. ”aggressive børns trang til magtdominans”, hvad krydser de så i øvrigt af?

En explorativ faktoranalyse med bi-beholdelse af tre faktorer⁷ gav faktordladninger som angivet i tabel 7. I tabellen er høje ladninger fremhævet, idet de svarer til, at påstanden i den undersøgte population bidrager meget til den pågældende faktor. Resultaterne viser en tendens i den måde påstandene optræder sammen på.

Tabel 7: Faktoranalyse af informanternes angivelse af specificerede påstande som vigtig baggrund for mobning

Påstand	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Skolekulturen	48	-16	-1
Kulturen i lokalsamfundet	45	6	7
Opdragelseskultur i hjemmet	40	14	-4

⁷ Varimax rotation, se f.eks. Mardia, Kent & Bibby (1979).

Kulturen i samfundet i det hele taget	28	10	-10
Nutidens individualiserede børnekarakter	-8	52	7
Indflydelse fra nettet, computerspil og medier	9	34	4
Aggressive børns trang til magtdominans	14	-5	33
Nutidens børnegeneration er mere ”sarte”	1	26	27
Menneskers sociale dannelse etc.	9	18	27
Menneskets indbyggede trang som pattedyr etc.	-1	1	26
Formelle gruppers behov for at ”samles om noget”	-15	-23	3

Den første faktor repræsenterer forklaringer, som vi har valgt at kalde *kulturdimension*, så som: ”skolekultur”, ”kulturen i lokalsamfundet”, ”opdragelseskultur i hjemmet” og ”kulturen i samfundet i det hele taget”. Den anden faktor er primært forbundet med forklaringer som ”nutidens individualiserede børnekarakter”, ”indflydelse fra nettet, computerspil og medier” og kan siges at repræsentere en *modernitetsdimension*. Den tredje faktor er primært forbundet med påstande om ”aggressive børns trang til magtdominans”, ”menneskers

sociale dannelse”, ”menneskets indbyggede trang som pattedyr” og kan siges at repræsentere en *biologiserende dimension*. Påstanden om, at ”nutidens børnegeneration er mere sarte”, er forbundet både med faktor 2 og faktor 3, mens påstanden om ”formelle gruppers behov for at samles om noget” ikke er forbundet positivt til nogen af faktorerne. I oversigt 1 har vi opsummeret faktorstrukturen.

Oversigt 1: *Tre dimensioner i opfattelsen af baggrunden for mobning konstrueret ud fra informanternes besvarelser.*

Kulturdimensionen (faktor 1) repræsenterer holdninger forbundet med

skolekultur, opdragelse i hjemmet, kultur i lokalsamfund

Modernitetsdimensionen (faktor 2) repræsenterer holdninger forbundet med

individualiseret børnekarakter, indflydelse fra internet, computerspil, medier

Den biologiserende dimension (faktor 3) repræsenterer holdninger forbundet med

aggression, magtdominans, menneskers sociale dannelse og menneskets indbyggede trang som pattedyr

Samtidig med konstruktionen af faktorerne tildeler faktoranalysen den enkelte informant en score på hver af faktorerne. Disse scorere er udtryk for den pågældendes tilbøjelighed til at vælge de forklaringer, der er knyttet til faktoren/dimensionen. Man kan derfor

undersøge, hvordan opfattelsen af baggrunden for mobning hænger sammen med f.eks. køn, alder og uddannelse.

Sammenholdes opfattelsen af baggrunden for mobning med køn og uddannelse, er der ingen sammenhæng i nogen af dimensionerne. Der er heller ingen sammenhæng mellem alder og modernitets- og biologismedimensionerne. Derimod er der en statistisk signifikant sammenhæng mellem alder og den kulturelle dimension, idet de yngre informanter er mere tilbøjelige end de ældre til at anføre netop den type af forklaringer som vigtige (se bilagstabel 3 for mere detaljerede resultater).

Modernitetsdimensionen”, der bl.a. repræsenterer meninger forbundet med ”individualiseret børnekarakter” er en retning som også kendes fra debatter, hvor diskursen om ”mig, mig, mig” generationen dominerer. Der er tale om holdninger, der lægger vægt på, at nutidens børn skulle være mere egoistiske og narcissistiske end tidligere generationers børn⁸.

Den biologiserende dimension, der bl.a. repræsenterer meninger om ”menneskets indbyggede trang som pattedyr...” genkendes fra debatter, der er præget af det, man kan kalde for socialdarwinistiske indgange til mobbeproblematikken, så som at ”de svageste sorteres fra”, og ”mennesket indretter hakkeorden som i hønsegården”.

I et senere afsnit sammenholdes informanternes opfattelse af baggrunden

8 Se eksempelvis forside af URBAN den 29. januar 2007, der består af ordene i versal ”Mig, Mig, Mig”. Dagens avis handlede om nutidens egoistiske unge. Se også om kritik af myten om ”mig generationen” i ”Do today’s Young People Really Think They Are So Extraordinary” (Kali Trzesniewski. 2008)

for mobning med deres holdning til en bestemt case "Bjarke-sagen", som vi vender tilbage til.

Informanternes definition af mobning

I et af spørgsmålene blev informanterne bedt om at fortsætte sætningen "Mobning er...". 247 ud af de 250 respondenter har svaret på dette spørgsmål. Materialet indeholder dermed 247 bud på en definition eller beskrivelse af, hvad der skal forstås ved mobning.

Eksempel på besvarelse fra materialet:

Mobning er: "Når en gruppe bevidst går efter at genere enkelte personer."

For at analysere dette materiale samlede vi i første omgang samtlige beskrivende udtryk fra besvarelserne i en "nøgleordsliste", hvor ensbetydende ord eller sætninger kun optrådte én gang.

Nøgleordslisten har vi brugt til en analyseproces, hvor vi har forsøgt at kategorisere besvarelserne. Besvarelserne spænder fra en fænomenbeskrivelse, der peger på personegenskaber, henover sondringer mellem drilleri og systematisk udelukkelse til beskrivelser, der peger på eksklusion fra fællesskabet. På den anden side er der ord og betydninger, der går igen i mange af besvarelserne, hvilket kan pege på, at informanterne er optaget af de samme forhold i deres forslag til definition af mobning. Vi har rubriceret nøgleordene i 7 kategorier, der beskriver forskellige tematikker knyttet til mobning. Kategorierne er angivet i tabel 8 sammen med eksempler på de nøgleord, de er baseret på. I den sidste kolonne er angivet, hvor mange af de 247 respondenter der har brugt et ord eller en sætning fra den pågældende kategori som et led deres beskrivelse af, hvad mobning er.

Eksempler fra nøgleordslisten:

Ubevidst krænkelse	Intensiv drilleri
Psykisk- og fysisk krænkelse	Underkende det enkelte menneske
Nedværdigende	Fryse personen ud
Ydmyget	Udelukkelse af gruppesammenhænge
Verbalt- og nonverbalt overgreb	Manglende empati
Ulige forhold mellem mobber og offer	Blot tålt...

Tabel 8. Nøgleord

Tematik	Nøgleord fra besvarelsene – eksempler	Antal optalte
Tidsmoment	"Vedvarende", "igen og igen", "gentagende", "kontinuerlig" *), "oven en rum tid", "længe-revarende"...	146
Systematik	"systematisk", "gennemgående", "vedholdende" *)...	58
Bevidste handlinger	"Bevidste handlinger", "med vilje", "Planlagte handlinger", "med forsæt"...	28
Handlingens karakter og form	"Fryse personen ud", "psykisk og fysisk udelukkelse", "grimme ord", "Sms", "Slå", "truet", "udseende/ væremåde/ tøj"	205 (59 nævner "udelukkelse" 21 nævner mobning relateret til "offerets personlighed.")
Gruppedynamikken	"En eller flere", "udelukkelse af fællesskabet", "gruppens passive accept"...	66
Magtforhold	"Ulige forhold", "ulige magtforhold"...	9
Personlighed og træk ved mobberen	"Manglende udviklet empati", "mobberen har lavt selvværd", "grunden skal der findes i den der mobber"	6

*) "Kontinuerlig" kan også kategoriseres under "systematik" ligesom, "vedholdende" kan tolkes som en faktor, der hidrører fra tidsaspektet. Der kan derfor være et begrebsmæssigt overlap og gråzone mellem, hvad der opfattes som "tidsmoment" og "systematisk".

En optælling af nøgleordshyppighed fra informanternes besvarelser viser, at der er tyngde på især tre af kategorierne: Tidsaspektet, handlingens karakter og gruppedynamikken. Få besvarelser indeholdte tematikker, der peger på personstruktur såsom manglende empati og lavt selvværd. Det er interessant at bemærke, at empati ikke er et anliggende, som informanterne giver vægt i deres definitionsbeskrivelser. Modsat tendensen i en del debatter, medie artikler, praksisbøger og praksisprogrammer om mobning, hvor påstandene om elevernes "manglende empati" eller "manglende indlevelsesevne" er udbredt (se f.eks Laserow 2002 og Christensen og Rabøl Hansen 2003) Se også empatitræningsprogrammer som "Trin for trin").

Kun tre informanter i alt benytter termen "ondskabsfuld" og "ondartede". Her er ordet "ond" benyttet til at beskrive handlingerne. Ingen informanter beskriver de involverede mobbeaktører som ond eller onde. Dette meget negativt ladede adjektiv benyttes altså ikke mod personer, men mod selve mobbehandlingen.

Informanternes definitioner og mobbelitteraturens definitioner

De mest hyppige tematikker fra informanternes beskrivelser af mobning genkendes også i fagdefinitioner og fagafgrænsninger fra praktiker- og forskerfeltet. Den dominerende og mest anvendte faglige mobbedefinition i Norden (Frånberg 2003) er formuleret af professor i psykologi Dan Olweus:

”Mobning er, når en enkelt person udsættes for negative handlinger henover en tid fra en eller flere personer” (Olweus 2000).

Olweus knytter nogle udvidede beskrivelser og kriterier til definitionen, såsom, at mobning er ”ondsindet og aggressiv adfærd”, og at der er tale om ”ubalance i magtforholdet” (Olweus 2000):

Olweus’ definition og de formulerede medkriterier indeholder bl.a. følgende teamaaspekter:

- 1) Tid (”henover en tid”)
- 2) Handlingens karakter (”negative handlinger”)
- 3) En person og flere personer som udøvere (”en eller flere”)
- 3) Ondskabsfuld adfærds aspekt (”ondsindet”)
- 4) Asymmetrisk magtaspekt (”ubalance i magtforholdet”)
- 5) Aggressivitet (”Aggressiv adfærd”)

Sammenholder man informanternes mobbebeskrivelser med Olweus definition og kriterier, er der en vægt på tid (f.eks. i form af gentagelser), handlingens karakter og det at mobbeudøveren kan være i flertal, mens ondskabsfuldhed, magtforhold og aggressivitet hos mobbeudøveren ikke er vægtet hos ret

mange. Bemærk i øvrigt her en mulig modsætning på tværs af data, idet 40% af informanterne har valgt ”aggressive børns trang til magtdominans” som en vigtig baggrundsfaktor for mobning (se tabel 6). Der kan muligvis være forskel på at forklare mobning, når der spørges til hvordan fænomenet beskrives, og når der spørges til fænomenets baggrund. Det kan handle om forskellen på at skulle besvare den deskriptive form for spørgsmål: *hvad er mobning*, overfor det mere analytiske spørgsmål *hvorfor er der mobning*. De fleste informanter forholder sig meget pragmatisk til en afgrænsning af mobning, som f.eks. når en informant skriver: ”Mobning er at blive chikaneret pga. udseende, væremåde eller familie”. At spørge ind til baggrundsfaktorer er, at spørge ind til mulige årsager, og det opleves ofte som mere komplekst. At spørge både til, hvad mobning er, og til mobningens mulige baggrunde giver et materiale, som ikke blot gengiver informanternes generelle forklaringer på mobning, men som også giver bud på, hvad informanterne ellers mener, der er på spil. Flere informanter nøjes ikke blot med at nævne gruppeaspekt som et muligt kendetegn ved mobning, men giver denne en form for kerneplacering ved især at forklare mobning som ”udelukkelse af fællesskabet” eller ”mobning er gruppeudelukkelse”. På den måde udvider disse informanter gruppeaspektets betydning.

Man kunne her stoppe op og spørge om, i hvor høj grad vi som forskere kommer til at arrangere en survey-setting, hvor informanterne mere eller mindre inviteres til at konstruere en på stedet tilfældig mening om mobning og intervention? I hvor stor udstrækning

kan vi i så fald påstå, at vi har grebet mobbeforståelser, som er betydningsfulde for det levede skoleliv? Det kan ikke afvises, at den situationelle setting indvirker på besvarelsene, som interviewsituationer vel gør i almindelighed, men ikke desto mindre er der et interessant gennemgående mønster i materialet, som der er grund til at være opmærksom på. Informantdefinitionerne har ligheder med bestemte dele af fagdefinitioner i litteraturen, og samtidig er der enslydende afvigelser fra de gængse mobbeforståelser. Disse mønstre i besvarelsene taler for, at det er lykkedes at opfange beskrivelser, som mange af lærerne og pædagogerne i en eller anden udstrækning har tænkt over tidligere eller måske fået indspark til via diskussioner, undervisning eller foredrag.

Informanterne er blevet bedt om at udfylde og færdiggøre en sætning, der omhandler en bestemt handling nemlig mobning, så det er ikke overraskende, at mobbehandlingens karakter og form beskrives hyppigt og meget konkret. Men når informanterne som ovenfor peger på, at mobningens kulturelle baggrund er vigtig, kan man spørge, hvilke begrænsninger det medfører, at et kulturelt medieret fænomen beskrives i meget præcise, afgrænsede konkrete termer, som det gøres i informanternes definitioner og i de dominerende fagdefinitioner? Hvad betyder det f.eks. når udstødelseshændelser i klassen ikke ”matcher” de udstukne beskrivelser? Det bør give anledning til en diskussion om, det ville være brugbart at udvikle en definition på mobning, som er mere analytisk skåret end konkret

beskrivende⁹. Med analytisk menes her et metablik på, hvilken form for social dynamisk eksklusion, mobning er et udtryk. Problemet med den deskriptive mobbedefinition er, at den næppe kan gribe alle mobbesituationer, men kan komme til at fungerer som et sorteringsværktøj, der kategoriserer i ”rigtig” mobning og ”forkert” mobning. Kvalitative mobbestudier peger på, at børns klager om mobning ofte diskvalificeres som værende ”ikke mobning”, når handlingsstrukturer ikke matcher de lokalt dominerende forståelser af hvad, der er mobning, og hvem der er ofre og udøvere (Se Hein 2009, og Rabøl Hansen 2009). Omvendt kan udfordringen ved en mere analytisk definition være spørgsmålet om mulighederne for at operationalisere dens indhold til brug i forebyggende og intervererende praksis. Kan en analytisk definition anvendes af dem, der intervererer i mobbeprocesser i det levede skoleliv?

Interventionsstrategier i Bjarke-sagen

Informanterne blev præsenteret for et kondensat af en autentisk case med en mobnings- og udstødelsessituation, der udvikler sig til en voldsom konfliktepisode mellem den udstødte Bjarke og Victor fra klassen. Situationen tilspidises, da Bjarke overfalder Victor. (Se boks)

⁹ Læs mere om mobbedefinitioner i eXbus antologien ”Mobning – sociale processer på afveje” (2009).

Casen Bjarke

Bjarke er 15 år. Han er blevet enig med sine forældre om, at han efter sommerferien skal skifte til en anden skole. Her starter han i 9. klasse.

Bjarke blev drillet kraftigt og mobbet indimellem igennem alle årene i den gamle klasse. En begivenhed fra 1. klasse, hvor Bjarke tisser i bukserne ovre i skolen, bliver hevet frem igen og igen. I nogle perioder går det dog bedre, og Bjarke lukkes ind i den stærke drengegruppe. Sammen med nogle andre drenge, begynder Bjarke at begå lidt småhærværk på skolen i de tidlige teenageår. Det handler om graffitimaling og ødelæggelse af lamper og anden inventar. Bjarke har også ind imellem sammenstød med andre drenge, og han opfattes af og til som opfarende og hidsig af omgivelserne.

I den nye klasse på den nye skole går det godt i starten. Bjarke accepteres og oplever for første gang i sin skoletid at opnå gode faglige resultater. Han får bl.a. 11 for den første stil, han afleverer. Så høj en karakter har han aldrig fået før. Stilen er et digt, Bjarke kan nemlig godt lide at skrive poesi.

Men efterhånden begynder nyhedsinteressen omkring Bjarke at lægge sig. Der begynder også at opstå problemer. Nogle af drengene finder Bjarke ”mærkelig”. Han er alene meget af tiden og tages ikke med ind i de kammeratlige cirkler. Bjarke undgås systematisk i det obligatoriske gruppearbejde i forbindelse med en rapportaflevering.

Situationen kulminerer en dag, hvor Bjarke kommer for sent i skole. Døren låses fem minutter over otte, og Bjarke står derfor udenfor døren og venter. Her hører han, at klasselæreren begynder at snakke om ham. Der bliver bl.a. sagt: ”Hvad er der galt med Bjarke, hvorfor kommer han altid for sent”. En af drengene Viktor er særlig aktiv i snakken, og siger, at Bjarke ”er en fucking sær snegl”.

Da klokken ringer og døren låses op, flyver Bjarke ind i klasseværelset og går direkte til angreb på Viktor. Bjarke tager kvælertag på ham. Det er en begivenhed, som er en meget voldsom og skræmmende oplevelse for de tilstedeværende. Læreren og enkelte klassekammerater må komme den skrigende Viktor til undsætning. Skolelederen bliver hidkaldt, og Bjarke får en uges karantæne på stedet. Viktor har store blodansamlinger på halsen, og hans forældre klager til skolen. Også andre forældre henvender sig, forskrækkede over begivenheden. Nogle siger direkte, at de mener, Bjarke må ud af klassen.

Skolelederen bliver herefter i tvivl om, hvad der er den rigtige udgang. Skal Bjarke have lov at komme tilbage – eller er det bedre for klassen, og for Bjarke selv, at afslutte skoleåret et andet sted?

Til casen var knyttet følgende fire mulige konkrete løsnings tiltag fra skolens side¹⁰:

A: Bjarke skal *ikke* tilbage på skolen efter karantænen – men afslutte skoleåret andetsteds.

B: Bjarke kommer under alle omstændigheder tilbage på skolen *efter karantænen*. Resten af skoleåret arbejdes der på, at få fællesskabet i klassen til at inkludere Bjarke så vidt muligt.

C: *Karantænen ophæves øjeblikkeligt*, og der arbejdes på at få Bjarke inkluderet i klassen. Klasselæren påtales for at igangsætte en snak om Bjarke uden hans medvirken.

D: Under *særlige betingelser*, må Bjarke godt komme tilbage til skolen. Bjarke skal bl.a. undskyldes for overfaldet på Viktor overfor hele klassen.

Løsningsforslag A + D kan læses som tiltag, der indeholder tydelig konsekvens rettet mod Bjarke. Løsningsforslag B+C kan læses som tiltag, der primært retter sig mod inklusion af Bjarke i klassen. Indenfor B+C er der et 'øvre' og et 'nedre' niveau mht. karantæne som konsekvens. Variant B fastholder karantæne, og variant C ophæver karantænen. A er fra forskernes side tænkt som den mest radikale negative løsning for Bjarke, og C som den mest radikale positive løsning for Bjarke.

¹⁰ Svarvarianterne er udviklet på grundlag af erfaringer fra lærere på efteruddannelseskurser (i København 2006 og i Silkeborg 2007). Den ene af forfatterne Helle Rabøl Hansen har sammen med Klaus Henriksen fra AMOK lyttet til deltagerens bud på løsningsretninger.

Tabel 9: *Du er lærer på lærerværelset på den omtalte skole i sagen, og du bliver nu spurgt af skolelederen, hvad du synes, er det rigtige at gøre mht. Bjarkes fortsatte skolegang. (Sæt kryds ved den beslutning, du finder mest rigtig).*

Holdning til Bjarke: Bjarke skal...	Antal informanter ¹⁾	Andel (%)
A... ud af skolen	31	14%
B... tilbage efter karantæne + arbejde med klassen	103	47%
C... tilbage til skolen nu + arbejde med klassen + påtale af læreren	74	34%
D... tilbage efter karantæne på betingelser	11	5%

¹⁾ 31 informanter havde ikke besvaret spørgsmålet. Netop ved dette spørgsmål begrundes flere deres ikke-svar med spørgsmålets vanskelighed.

Svartyndgen ligger i B,C området, som generelt må betegnes som en moderat konsekvens for Bjarke eller slet ingen konsekvens. Hverken køn eller alder viser i materialet nogen statistisk sammenhæng med informanternes valg af intervention i Bjarke sagen. Derimod er der en statistisk signifikant sammenhæng mellem uddannelse og valg af, hvad der er rigtigt at gøre i forhold til Bjarke. De ikke-læreruddannede (primært pædagoger) er således mere tilbøjelige til at vælge løsning C, som ikke medfører nogle direkte konsekvenser

for Bjarke (se tabel 10) end deres læreruddannede kolleger..

Igen adskiller de pædagoguddannede sig altså fra de læreruddannede, som ved informanternes vurderinger af mobbehypighed på skolen. Det giver anledning til overvejelser over mobbeståelser og tilknyttede handlinger i forskellige skoleprofessioner. Hvordan mødes tre forskellige praksisfællesskaber¹¹ i det samme skolerum? Lærergruppens, pædagogernes og elevernes?

Tabel 10: *Holdning til Bjarke sagen opdelt efter informanternes uddannelse*

Holdning til Bjarke: Bjarke skal...	Læreruddannet	
	Ja	Nej
A... ud af skolen	13%	17%
B... tilbage efter karantæne + arbejde med klassen	51%	35%
C... tilbage til skolen nu + arbejde med klassen + påtale af læreren	29%	48%
D... tilbage efter karantæne på betingelser	7%	0%
Total	100%	100%
Total¹⁾ (antal)	164	54

¹⁾ 32 informanter havde ikke besvaret spørgsmålene.

I det følgende afsnit sammenholdes informanternes opfattelse af baggrunden

11 Praksisfællesskaber forstås her jfr. Lave & Wenger som: "deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv, og for deres fællesskaber". (Lave, J og Wenger, E. 2003)

for mobning med deres holdning i Bjarke sagen. Da der er så få informanter i gruppe A og D, har vi slået gruppe A, B og D sammen i én gruppe, som afspejler løsningstiltag, der indeholder konsekvenser overfor Bjarke i lille grad (B), medium grad (D) og maksimum grad (A). Vi har bibeholdt C som en egen gruppe, der repræsenterer en indsats, der ikke indbefatter rettesættende konsekvenser for Bjarke.

Som før nævnt tildeler faktoranalysen den enkelte informant en score på hver af de tre dimensioner, der blev brugt til at beskrive opfattelser af baggrund for mobning. Tabel 10 viser for hver af de tre faktorer, der beskriver henholdsvis en kultur-, en modernitets- og en biologiserende dimension, hvad gennemsnitsscoren er for hver af de to grupper. Da scorerne er normaliseret omkring 0 betyder en negativ værdi, at gruppen har scoret lavt relativt til sammenligningsgruppen. Omvendt for en høj værdi. Resultaterne i tabel 10 viser, at informanter, der tilskriver kulturelle faktorer en væsentlig betydning for mobning, er mere tilbøjelige til at vælge alternativ C, der ikke indbefatter strafkonsekvenser rettet mod Bjarke selv. Det kan tyde på, at når mobning tilskrives kultur mere end personlighed hos individer, så vælges strategier uden indhold af personstraffe. I modsætning hertil tenderer informanter, der tilskriver kulturelle faktorer en mindre betydning for mobning, imod at vælge enten et tiltag med markerede konsekvenser overfor Bjarke eller en 'både og' intervention, der indeholder en vis konsekvens overfor Bjarke samtidig med en indsats, der retter sig mod hele klassen.

Derimod er der ingen signifikant sammenhæng mellem score på modernitets- eller den biologiserende dimensionen og holdning til Bjarke. Eller med andre ord: vi har ikke fundet sammenhænge mellem afkrydsning af f.eks. baggrundsfaktorer som ”nutidens individualiserede børnekarakter” eller ”Aggressive børns trang til magtdominans”, og valg af en konkret straffart i Bjarkesagen.

Her slår altså en uensartethed igen på den vis, at når informanterne vælger kulturdimensionelle baggrundsfaktorer for mobning, så er tendensen, at de også vælger ”milde” konsekvenser rettet mod Bjarke – men når informanter peger på mere individualiserede mobbebaggrunde, så vælges der ikke ”hårde” strafkonsekvenser til Bjarke. Vi vil her gøre opmærksom på en interessant pointe, idet den manglende sammenhæng bryder med fund fra kvalitative studier. I observationer og interviews fra konkret lærerliv ses, at vidtgående individstraffe i lokale handlingsplaner mod mobning netop begrundes med ønsket om at regulere (elev) udøvere aggressive handlinger (Rabøl Hansen 2009). Hvordan kan denne diskrepans forklares? Et bud på en forklaring, der bl.a. er metodologisk begrundet kan lyde, at når det kommer til mere radikaliserede løsninger, som det at give straffe i form af karantæne eller skoleudsmidning, er informanterne mere tilbageholdende med at vælge disse løsninger, når der spørges til 3. mand sager. Informanterne i nærværende survey tager jo stilling til mulige udgange af Bjarkesagen, som de ikke er direkte involverede i, og derfor kan de forholde sig lidt mere principielt til problemstillingen. Modsat situationer, hvor lærere

er direkte indblandet i elevmobning og dermed en del af sammenhængen, hvor forhold som oplevelser af afmagt, kaos og autoritetstab kan informere indstillingen om konsekvenser og straffe til eleverne (Rabøl Hansen 2009). Man kan sige, at der opstår en vis form for dekontekstualisering ved at spørge ind til forholdsvis ukendte 3. mand sager i en spørgeskemaundersøgelse. Omvendt vil eksempelvis lærere med AKT (Arbejdsmiljø, kontakt og trivsel) funktion og skoleledere indimellem opleve, at de netop står i den situation, at de skal tage beslutninger i mobbesager, der nok er lokale, men som ikke er selvoplevede, hvilket taler for både at spørge ind til generelle mobbeforståelser og til selvoplevede sammenhænge.

Tablet 11: Scoregennemsnit for hver af tre dimension i faktoranalysen opdelt efter informantens holdning i Bjarke sagen. Testsandsynlighed for sammenligning af grupper ved t-test.

Dimension	Holdning til Bjarke sag		
	C	A+B+D	p-værdi
Kultur	0.1065	-0.090	0.0371 ¹⁾
Modernitet	0.0561	-0.003	0.522
Biologisme	0.0625	-0.015	0.368

¹⁾signifikant på 5% niveau

Straf og ikke- straf

Informanterne er blevet bedt om at skrive deres begrundelser for valg af intervention i Bjarkesagen.

Svarene er meget varierende og ”følger” ikke nødvendigvis den strafdifferentiering, der lå i de fire svarvarianter. Således indeholder 33 svar løsningsstilet, som er modsatrettet af, hvad informanten har svaret i den lukkede svar-

kategori om interventionsvarianter i Bjarke-sagen. Enkelte informanter har f.eks. udvalgt den sanktionsløse strategi (svar C) men peget på strafiltag mod Bjarke i den åbne besvarelse. Det kan muligvis tyde på, at svardifferentieringerne med ”øvre” og ”nedre” grænser for strafftyngde er for spekulativt optegnet fra forskernes side, men det kan også udtrykke vanskeligheder ved at foretage en tredjemands vurdering af det skete samt finde passende intervention.

Vi har valgt at opliste de mest hyppige tematikker, som går igen i de åbne besvarelser og talt svarerne op. I nogle af teksterne optræder flere forskellige tematikker, så det samme enkelt svar kan optræde under flere tematikker

Tabel 12: Temaer i de kvalitative besvarelser

Temaer i de kvalitative besvarelser	Antal Besvarelser
Straf til Bjarke (stor eller lille)	132
Ingen straf til Bjarke (proaktivt angivet)	97
Kritik af lærerens handling	82
Behandling af Bjarke	45
Arbejde med hele klassen	111
Forældreinddragelse	31

Der er en spændvidde i begrundelserne, hvor straf og ikke straf, kritik af læreren og arbejde med hele klassen har en vis tyngde. At Bjarke er omdrejningspunkt i svarene er ikke så underligt, da der netop spørges ind til interventionsstrategier rettet mod enkeltindivid Bjarke. Men som det fremgår af ovenstående tabel og besvarelserne igennem hele undersøgelsen, er informanterne

også optaget af at arbejde med sociale dynamikker. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at når det kommer til de mere direkte praksisanvisninger relateret til Bjarke byder informanterne ind med meget konkrete og detaljerede forslag, hvorimod interventionstiltag rettet mod hele klassen er formuleret på langt mere abstrakte og generelle måder. Fokus på den sociale dynamik synes at fortone sig, jo mere informanterne går ind i beskrivelser af interventionens konkrete praksis indhold.

Eksempel på praksisanvisninger i Bjarke-sagen formuleret af informanterne selv i åben besvarelse:

”Samtale med Bjarke over tre gange, så forløbet kan følges tæt. Dertil kommer et konflikt-mæglingsmøde mellem Bjarke og Viktor. Evt. psykologsamtale med Bjarke om hans bagage.”

”Til klassen findes et program at arbejde videre med”.

I mange af de åbne besvarelser, der relateres direkte til Bjarke, trækker informanterne på allerede eksisterende interventionsinstanser i skolemiljøet, hvortil man kan henvise enkeltpersoner såsom f.eks. PPR, sundhedsplejerske og mæglings tilbud¹². Tages informanternes interesse for gruppeaspekter og kulturelle dimensioner i betragtning kan der være tale om, at der er ”markedsbehov” efter skoleinstitutionelle interventionstilbud, hvor målgruppen er sociale enheder som skoleklassen.

¹² I nogle kommuner tilbydes efteruddannelse af lærere og undervisning af elever i konfliktløsning via mægling f.eks. i Københavns Kommune.

Svarene kan endvidere læses som et indirekte udtryk for, at der også er behov for uddannelse i og bud på interventions- og forebyggende praksisser, hvilket også kommer til udtryk, når halvdelen af informanterne er usikre på, hvad der skal gøres eller savner mere viden om og værktøjer til at håndtere problemstillingen.

Opsamling og perspektivering til overvejelse i skolemiljøet og blandt forskere

Lærerforståelser om elevmobning er i denne survey hentet ind ved at spørge såvel abstrakt som konkret til fænomenet mobning. Resultaterne inspirerer os til fire hovedperspektiveringer:

For det første indeholder lærerbeskrivelser af mobning en interessant sammensætning af tematikker. Der er aspekter, der stemmer overens med mobbelitteraturens herskende mobdefinitioner, såsom tidsaspektet, mobbehandlingens indhold og gruppedynamikken. Men der er også aspekter, der går i andre retninger ved ikke at fokusere på personlighed, aggressivitet, magt, empati og ondskab, som det f.eks. ses i Olweus kriterier for mobning, eller i de forståelser som findes i udbredte antimobbeprogrammer. Betydningen af ”aggressivitet” og ”magt” dukker dog op, når informanterne bliver bedt om at afkrydse vigtige baggrundsfaktorer. Her er ”aggressive børns trang til magtdominans” en af de hyppige besvarelser. En gruppe lærere i undersøgelsen udvider gruppeaspektet ved at placere gruppedynamik centralt i en mobdefinition. Lærere, forskere og programudbydere følges altså på forståelsesbanen om elevmobning et

stykke af vejen, og fortsætter herefter i forskellige baner. Ydermere har de pædagoguddannede i skolemiljøet ifølge denne undersøgelse nogle divergerende perspektiver på mobbeproblematikken – og endelig tyder øvrige undersøgelser (HBSC 2006. Undervisningsministeriet 2008) på, at elevperspektivet ofte stiller sig anderledes end det voksenperspektiv, som praktikere og forskere har til fælles. I dette multiple perspektivkrydsende møde på mobbearenaen, bliver udfordringen for skolens aktørgrupper at navigere i perspektivforskelle og alligevel finde fælles holdepladser, i bestræbelserne på at gøre skolelivet mere tåleligt for elever i skolemistrivsel.

For forskere og programudøvere bliver det omvendt relevant at diskutere, hvor meget vægt, der bør gives til områder som empati, ondskab og personlighed i forståelsen af mobningens mønstre.

For det andet er lærere i denne survey generelt set mere til moderate strafstrategier frem for radikale og ”hårde” sanktioner, men når det kommer til forslag om interventionsveje i en konkret givet sag, er der især tyngde på individregulerende og individbehandlende tiltag, som der allerede er givet institutionelle muligheder for. Informanterne har dog et vist fokus på kulturelle dynamikker, og denne modsætning tyder bl.a. på, at der mangler tilgængelighed, når det kommer til konkrete strategier i arbejdet med hele klassen. Man kan med andre ord sige, at der i praksis er mere fokus på at arbejde med sociale individer og ikke sociale grupper.

For det tredje bliver ”opdragelseskultur i hjemmet” udpeget som betydningsfuldt, og sætningen dækker tilsyneladende over både ”opdragelse”, ”hjem” og ”kultur” som fænomener, informanter-

ne mener spiller ind i mobbeprocesser. Når undersøgelsesresultaterne ses på tværs, er der tale om fremad- og tilbagebevægelser mellem, hvornår tyngden lægges på kultur og på individ. Faktoranalyse af baggrundsfaktorer indeholder tre forskellige dimensioner: en kulturdimension, en modernitetsdimension og en biologimedimension. Når den mest hyppigt valgte baggrundsfaktor ”opdragelseskultur i hjemmet” kombineres med besvarelser i undersøgelsen, der anbefaler regulering og behandling af individet, så trænger skolekulturen som baggrundsfaktor i baggrunden. Det kan betyde, at man i praksis fristes til ensidigt at stille forandringskrav til hjemmene, og ikke til skolekulturen, når elever indblandes i vanskelige mobbe sager.

For det fjerde er der vilje og interventionsoptimisme at spore hos de lærere og pædagoger, der har svaret på denne undersøgelse – men der er også usikkerhed og vidensbehov, hvilket bør give overvejelser om måder og veje til at ”educate the educators” ved at tilbyde lærer- og pædagogstuderende undervisning i social teori, der beskæftiger sig med inklusions- og eksklusionsprocesser herunder mobning.

Referencer

Børnerådet (2008). *Mobning 2008*. København: Børnerådet
 Frånberg, G. (2003). *Mobning i nordiska skolor: Karlägning av forskning om och nationella åtgärder mot mobning i nordiska skolor*. København: Nordiska Ministerrådet. Skolsamarbete.

HBSC 2006. *Skolebørnsundersøgelse*. Mette Rasmussen og Pernille Due
 Hein, N. (2009) Forældre i afmagtpositioner. I *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzel Forlag.
 Henningsen, I. & Søndergaard, D.M. (2000) Forskningstraditioner krydser deres spor. Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder. *Kvinder, Køn og Forskning*, 4, s. 26-38.
 Laserow, Silvia. (2002). *Stop mobning – Trinvis i 15 lektioner*. København: Alinia
 Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situeret Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
 Mardia, K.V.; Kent, J.T.; Bibby, J.M. (1979). *Multivariate Analysis*. London: Academic Press.
 Rabøl Hansen, H. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal Uddannelse.
 Rabøl Hansen, H og Christensen, B. (2003). *Mobbeland*. København: Gyldendal Uddannelse.
 Rabøl Hansen, H. (2009). Strafsanktioner mod mobning og skoleuro. I *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzel Forlag.
 Sigurgeirsdottier, V. (2003). Vad står i vägen för att lärare kan förebygga, upptäcka och stoppa mobbning?. I: A. A. Thelin och H. Williamsen, *Nya Forskningsperspektiv på mobbning*, Stockholm, 24-25. September (s.41-45). København: Nordisk Ministerråd.
 Trzesniewski, K. et al (2008). Do today's young people really think they are so extraordinary? An examination of secular changes in narcissism and self-enhancement. I *Psychological Science*, 19, 181-188.
 Olweus, D. (2000). *Mobning i skolen*. København. Hans Reitzel Forlag.
 Undervisningsministeriet 2008. *Skolelederundersøgelsen*. København: Undervisningsministeriet.

Bilag

Bilagstabel 1: Informanternes opfattelse af omfang af mobning på skolerne opdelt på køn, alder, uddannelse og anciennitet. Test for sammenligning af grupper.

Omfang af mobning	Lærer-uddannet ¹⁾		Køn ²⁾		Alder ³⁾		Anciennitet ⁴⁾	
	Ja	Nej	Kvinde	Mand	Yngre	Ældre	Lav	Høj
Ingen mobning på vores skole	4%	3%	5%	1%	4%	3%	5%	4%
Færre end 2-4 elever i hver klasse	61%	49%	54%	68%	55%	61%	49%	65%
Mellem 2-4 elever (som landsgennemsnittet)*	34%	36%	38%	26%	36%	34%	41%	30%
Flere end 2-4 elever i hver klasse	1%	11%	3%	4%	5%	2%	5%	1%

¹⁾ p=0,007 ²⁾ p=0,18 ³⁾ p=0,49 ⁴⁾ p=0,04

Bilagstabel 2: Indblanding i mobbeepisoder sammenholdt med vurderet mobbeomfang i klasser.

Hvor mange børn bliver mobbet i de klasser, du er lærer i?	Hvor ofte bliver du som lærer (her) på skolen indblandet i mobbeepisoder?					Total ¹⁾ (antal)
	Stort set aldrig	Mindre end 1-2 gange ugentlig	Ca. 1-2 gange ugentlig	Ca. 3-4 gange ugentlig	Mere end 3-4 gange ugentlig	
Ingen mobning	(50%)	(33%)	(0%)	(0%)	(17%)	100% (6)
Færre end 2-4	28%	51%	18%	2%	1%	100% (132)
2-4	16%	33%	28%	14%	9%	100% (81)
Flere end 2-4	(0%)	(22%)	(44%)	(11%)	(22%)	100% (9)
Total (antal)	54	98	51	15	11	229

¹⁾ 21 informanter havde ikke besvaret spørgsmålene. () om en procent angiver gruppe med lille antal informanter.

Bilagstabel 3: Scoregennemsnit for hver af tre dimension i faktoranalysen opdelt efter informantens køn, alder og uddannelse. Test for sammenligning af grupper¹⁾.

Dimension	Køn			Læreruddannet			Alder		
	Kvinde	Mand	p-værdi	Ja	Nej	p-værdi	Yngre	Ældre	p-værdi
Kultur	0,008	-0,020	0,76	0,021	-0,060	0,40	0,098	-0,098	0,02
Modernitet	0,012	-0,018	0,73	-0,001	0,004	0,96	-0,053	0,040	0,25
Biologisme	-0,016	0,043	0,41	0,009	-0,026	0,64	0,011	-0,014	0,69

¹⁾ Mht. til tolkning af tabellen se kommentarer til tabel 11.

Hjerneskadener og indlæringsproblemer hos børn med cerebral parese; en udfordring i praksis



Børn med cerebral parese (CP) har en hjerneskode, som forårsager det motoriske handicap og ofte også indlæringsproblemer. Denne artikel tager udgangspunkt i en forståelse af handicap, hvor det er samspillet mellem barnets egne forudsætninger og omgivelsernes krav og forventninger, som skaber handicappet. Derved bliver det muligt at skabe nye muligheder for børn med CP ved hjælp af den rette organisering af undervisning i skolen.

Af Louise Böttcher, Adjunkt, Institut for læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus

(Afsnittet om handicappsykologi og handicapforståelse er et uddrag fra første kapitel af bogen "Handicappsykologi", skrevet i samarbejde med Jesper Dammeyer, Cand.Psych., Ph.D, der udkommer på Samfundslitteratur i 2010. Bogprojektet modtog Lærebogsprisen 2008)

Mange børn med cerebral parese (CP) går i almindelige folkeskoler. Både lærere og psykologer kan derfor have brug for at kende til de mest udbredte vanskeligheder forbundet med dette handicap. Variationen blandt børn med CP er stor og spænder fra børn, der fremstår upåfaldende, til børn, der hverken kan bevæge sig rundt eller spise ved egen hjælp. Børnene med store motoriske funktionsnedsættelser, ofte sammen med indlæringsvanskeligheder, går oftest på specialeskoler, mens børn med CP i milde eller moderate grader som regel placeres i normalklasser eller i en specialklasse. I mange år har det behandlingsmæssige fokus ligget på at bedre børnenes motoriske funktion. Undersøgelser tyder dog på at børn med ce-

rebral parese også har læringsmæssige og sociale vanskeligheder (Frampton et al., 1998; Yude et al., 1998), der tilsammen kan resultere i ganske komplekse udviklingsmæssige udfordringer, som kan kræve en stor indsats fra såvel læreren, som forældre – og fra barnet selv. Der kan blive brug for psykologen – men til hvad og hvordan?

Cerebral parese skyldes en hjerneskode opstået før, under eller umiddelbart efter fødslen. Hovedsymptomet er motoriske funktionsnedsættelser i forskellig grad, lige fra ganske små lammelser af den ene hånd til omfattende motoriske styringsproblemer og fejlstillinger af arme og ben, som gør barnet afhængigt af hjælpemidler som fx elektriske kørestole. De motoriske funktionsnedsættelser er ofte ledsaget af bl.a. perceptuelle, kognitive og kommunikative vanskeligheder. Det faktum at børnene har en hjerneskode stiller krav til vores viden om neurale og kognitive processer og hvordan de påvirkes af en medfødt eller tidligt erhvervet hjerneskode. Men gennem denne artikel vil jeg argumentere

for, at for at kunne løfte den psykologiske og pædagogiske opgave er det nødvendigt at brede perspektivet ud og inkludere en forståelse af at kognition og læring foregår i sociale sammenhænge. Indlæringsvanskelighederne udspringer af andet og mere end hjerneskaden. Det er muligt at arbejde med at finde nye veje til læring og udvikling ved at undersøge, hvordan læring finder sted og kan stimuleres gennem organiseringer af undervisningen – også når barnet har en hjerneskade.

Handicappsykologi og forståelse af handicapbegrebet

I artiklen vil jeg derfor sætte forståelsen af hjerneskaden ind i en bredere handicappsykologisk forståelse. Handicappsykologi kan defineres som de psykologiske problemstillinger og forståelser, der vedrører mennesker med et handicap. Men er det overhovedet nødvendigt med en særlig psykologi for mennesker med handicap? Svaret er både ja og nej. Mange psykologiske processer hos mennesker med handicap adskiller sig ikke fra de psykologiske processer hos mennesker uden handicap. Alligevel er der grund til at antage at livsbetingelserne for mennesker med handicap på en række centrale områder skiller sig ud på måder, som giver andre sæt af betingelser også for den psykologiske udvikling. En person med et bevægelseshandicap har en biologisk misdannelse eller skade, fx i hjernen, men for at forstå de psykologiske konsekvenser, må bevægelseshandicappet forstås som andet og mere end nedsat evne til at styre kroppen som følge af hjerneskaden. Problemerne med at komme rundt kan være med til at give barnet et so-

cialt handicap, fordi vanskelighederne med at komme rundt gør det sværere for barnet at deltage i mange af de aktiviteter, børn uden bevægelseshandicap deltager i. Bevægelseshandicappet skal også forstås i sammenhæng med de tekniske hjælpemidler; f.eks. en kørestol og den måde personen kan bruge kørestolen på. Et bevægelseshandicap påvirker muligheder og valg af uddannelse, job og livsstil. Alle aspekterne er nødvendige for at forstå den psykologiske betydning af handicappet.

Min forståelse af, hvad handicap er og hvordan det påvirker barnets udvikling, tager afsæt i den russiske psykolog L.S. Vygotsky's arbejder (1924-30). Vygotsky beskrev hvordan handicappet kunne forstås som et komplekst forhold mellem indre biologiske faktorer og ydre sociale faktorer. Den psykiske betydning af et handicap kan ikke forstås direkte ud fra den biologiske defekt:

"A defect creates certain difficulties for physical development and completely different ones for cultural development. Therefore, the two lines of development will diverge substantially from one another. The degree and character of the divergence will be determined and measured in each case by the different qualitative and quantitative effect of the defect on each of the two lines" (Vygotsky, 1993, s. 43).

Pointen er at vi må se udover barnets egne biologiske forudsætninger. Handicappet opstår, fordi der udvikles et misforhold mellem den biologiske udvikling hos barnet med et handicap og indretningen og aktiviteterne i de sociale praksisser som fx børnehave og skole, senere uddannelse og arbejdspladser. Det er misforholdet mellem barnet og de sociale praksisser, som influerer på

barnets psykologiske udvikling og karakteren af dets handicap.

For eksempel: For et barn med normale biologiske forudsætninger er der en mere eller mindre god overensstemmelse mellem barnets modning og måden, daginstitutioner og skoler er organiserede på. Her i Danmark er skolerne fx organiserede således, at de seks-årige skolestartende børn kan leve op til de krav, de møder i børnehaveklassen. Skolestarten er en udfordring for mange, men det er en udfordring, de fleste i løbet af skoleåret i stigende grad formår at håndtere. Omvendt er skolen tilpasset børnenes udviklingsniveau med kortere skoledage for mindre børn, mere leg og flere konkrete og praktiske opgaver. Tilpasningen mellem barnets udviklingsniveau og skolens krav er resultatet af en lang kulturel udvikling, som stadig foregår. Det kan fx være skoledebat om, hvornår og hvordan børn bedst lærer at læse, lærer fremmedsprog eller om nogle fag med fordel kan foregå kønsopdelt. Individuelle tilpasninger kan være nødvendige. Nogle børn begynder skolen et år tidligere, andre kan have brug for et ekstra år i børnehaven inden skolestart.

Så let forløber skolestarten ikke nødvendigvis for et barn med et handicap. For det første er det ikke sikkert, barnet er klart til at starte i skole ved seksårs alderen. Eller det er klart på nogle områder, men ikke andre, fordi dets biologiske udvikling er anderledes. For det andet kan barnet med et handicap have en række anderledes behov for hjælp til praktiske ting eller til sin indlæring, som ofte falder uden for skolens normale form og indhold. Barnets modning passer dårligt sammen med de almindelige måder at organisere skolen og

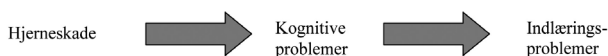
undervisningen på. Det kan give mange vanskeligheder for forældre, lærere og pædagoger, som arbejder med børn med handicap. Der må etableres særlige foranstaltninger på den almindelige folkeskole, og hvis det ikke kan lade sig gøre, skal der findes en passende specialklasse eller specialskole, etableres busordninger m.v. Skolestarten kan blive et stort og vanskeligt projekt, og skoleforløbet præget af løbende skift og tilpasninger.

Det dialektiske handicapsyn rummer derved en antagelse om at den tilgrundliggende hjerneskade forårsager forskellige funktionsnedsættelser. Men samtidig rummer kulturen krav til at børn og voksne i kulturen skal udvikle forskellige funktioner. Handicappet opstår og udvikler sig som resultat af modsætningen mellem den fysiske defekt og de kulturelle krav.

Det gør handicappet til en dynamisk størrelse, der ændrer sig over tid og i forhold til sted. Og det gør det muligt at skabe nye muligheder for børn med fx CP ved hjælp af den rette organisering af undervisning i skolen. De biologisk baserede kognitive problemer, fx opmærksomhedsproblemer eller visuo-perceptuelle problemer udgør et sæt af primære problemer, som sekundært kommer til udtryk som fx specifikke indlæringsproblemer. Grundtanken i den dialektisk baserede pædagogik er, at det er muligt at adressere de sekundære problemer ved hjælp af psykologiske redskaber og strategier. Muligheden for at overvinde de sekundære indlæringsvanskeligheder afhænger af den remedierende virksomhed, et begreb, som vil blive uddybet i det næste afsnit.

Kognition og kognitiv remediering som dele i den sociale praksis

Neuropsykologen som teori og praktisk disciplin tager udgangspunkt i en individualiseret forståelse af kognition i og med sit fokus på forholdet mellem hjernen og kognitive processer. I denne optik er det muligt at beskrive, hvordan hjerneskaden hos børn med cerebral parese giver en række neuropsykologiske vanskeligheder, der igen kommer til udtryk som specifikke indlæringsvanskeligheder i skolen.

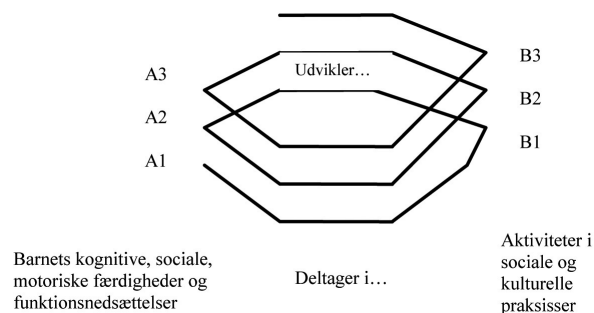


Figur 1: Model af den biologiske årsagsforståelse.

Indlæringsproblemerne skyldes noget *i barnet*. Problemet med denne tilgang, når den anvendes alene, er at den negligerer hvordan kultur-historiske genstande og processer er med til at forme og udvikle vores kognitive processer.

Begrebet om kognitiv remediering er baseret på en forståelse af vores kognition som indlejret i aktiviteter, hvor vi anvender dem til at løse opgaver og nå mål. De kognitive processer støttes af strukturer og processer i omgivelserne, fx sprog, bogstaver og regneoperationer og de aktiviteter, hvor eksempelvis sprog og regneoperationer læres og anvendes (Wortham, 2001). Vygotsky og Luria formulerede en teori om, hvordan *kulturelle redskaber*, som fx sproglige begreber og matematiske operationer, støtter og udvikler den menneskelige kognition, fordi de transformerer basale kognitive processer til et højere niveau. Det kan fx være at huske bedre ved hjælp af hukommelsesstrategier

eller at anvende sproglige begreber til at reflektere over abstrakte forhold. Såvel sproglige begreber som matematiske operationer overleveres kulturelt gennem vores deltagelse i aktiviteter i sociale sammenhænge, hvor de bruges og formidles, fx i undervisning (Cole & Engeström, 1993). Grundskolen spiller naturligvis en helt central rolle, da det er her børn stifter bekendtskab med mange, for vores samfund helt essentielle, kulturelle redskaber så som alfabeter og det at læse, talsystemer og det at regne og i det hele taget muligheden for at forstå verden omkring os ved hjælp af begreber. Salomon (1993) er en god repræsentant for dette teoretiske perspektiv om *situeret kognition*. Han foreslår en model, hvor kognitive processer er individuelle, men hele tiden afhængige af de sociale rammer, hvor de bliver anvendt. Læring foregår som dialektiske bevægelser mellem den individuelle kognition og den sociale praksis, som tilsammen udvikler hinanden:



Figur 2: Den gensidige relation mellem individuel og distribueret kognition (Modificeret efter Salomon, 1993).

Derved formulerer Salomon en tilgang til kognition, hvor de kognitive proces-

ser hverken er placeret i hjernen eller i bestemte aktiviteter, men på samme tid kræver mennesker med hjerner og aktiviteter i sociale praksisser. De kognitive og indlæringsmæssige vanskeligheder, som mange børn med CP får i skolen, skal på samme måde forstås ud fra samspillet mellem individuel kognition og kravene og organiseringen af de læringspraksisser, børnene indgår i. Kognitiv remediering er at arbejde med forholdet mellem det individuelle barn og organiseringen af fx undervisningen, med henblik på at stimulere barnets læring og derved skabe kognitiv udvikling.

CP og indlæringsproblemer

Empiriske undersøgelser har fastslået at børn med CP har flere indlæringsproblemer end børn uden CP (Frampton et al., 1998). En del af forklaringen er uden tvivl at finde i hjerneskaden.

Hjerneskaden, der forårsager spastisk CP1 kan have meget forskellige lokalisation og udbredelse. Det er dog muligt at karakterisere to hovedtyper af hjerneskader, som hver især er forbundet med et forskelligt motorisk symptombillede. Den bilaterale spastiske type, hvor begge arme og ben er involverede, skyldes skader på den hvide substans langs begge de laterale ventrikler opstået i løbet af tredje trimester i graviditeten. Skaden har ramt de motoriske ledningsbaner, men ofte er der også andre funktioner som påvir-

kes, enten direkte eller fordi de neurale ledningsbaner til dem er forstyrrede.

Den anden type af skade ses oftere blandt børn med hemiparese, dvs. spastiske symptomer i arm og ben i enten højre eller venstre side af kroppen. Her er hjerneskaden ofte opstået som følge af en blodprop under eller omkring fødslen og giver subkortikale og kortikale skader i og omkring centralfuren, hvilket forårsager de motoriske symptomer, men også kan ramme andre kognitive områder.

Mange undersøgelser har peget på at børn med spastisk CP har visuo-perceptuelle forstyrrelser, fx i form af vanskeligheder med at opfatte rum og retning, rumlige relationer og genkendte genstande fra usædvanlige vinkler eller delvis skjulte (Stiers et al., 2002; Koeda & Takeshita, 1992). Mange børn med spastisk CP har også visuo-konstruktive vanskeligheder og problemer med øje-hånd koordinationen (Koeda et al., 1997).

Sprog er et andet velundersøgt område. Her tyder de fleste undersøgelser på at børn med spastisk CP er sprogligt velfungerende (Korkman & Von Wendt, 1995; Goodman & Yude, 1996; Pirila et al., 2007). Det gælder også de børn, som har skader i den venstre hemisfære. Sandsynligvis understøttes deres sprog af alternative hjerneområder, fx i højre hjernehalvdel (Briellmann et al., 2002). Nogle studier mener at have fundet mindre, specifikke nedsættelser på det sproglige område, fx forståelse af syntaks (Kolk & Talvik, 2000).

Der findes kun få undersøgelser af opmærksomhed og eksekutive funktioner blandt børn med spastisk CP. Både opmærksomhed og eksekutive funktioner er distribuerede funktioner,

1 CP inddeles i tre kategorier efter typen af de motoriske symptomer. Den mest udbredte er den spastiske type, som er forbundet med forhøjet muskelspænding og samtidig spænding af bøj- og strækmuskler. De to andre er dyskinetisk CP og ataktisk CP.

hvis normale udvikling bl.a. afhænger af omfattende forbindelser mellem forskellige hjerneområder. Skader i den hvide substans kan derved påvirke udviklingen af begge centrale funktioner. Tidligere studier har peget på vanskeligheder inden for fokuseret opmærksomhed (Hugdahl & Carlsson, 1994; Korkman & Von Wendt, 1995), mens studier af eksekutive funktioner hovedsageligt har påvist vanskeligheder med inhibition (Kolk & Talvik, 2000; Christ et al., 2003). I min egen undersøgelse (Bottcher et al., in press) af 33 børn med spastisk CP fandt jeg at omkring halvdelen af børnene havde vanskeligheder med vedvarende og delt opmærksomhed, samt at en tredjedel også havde vanskeligheder med fokuseret opmærksomhed. I undersøgelsen af eksekutive funktioner fandt jeg at børnene med CP som gruppe havde signifikant flere vanskeligheder end børn uden CP. Dog var gruppen af børn med et klinisk betydningsfuldt niveau af eksekutive problemer ikke signifikant stor.

Et sidste kognitivt område er hukommelse, som ikke er særlig velundersøgt blandt børn med CP. Forskellige typer af hukommelsesproblemer er hyppige blandt børn med hjerneskader, og de få eksisterende undersøgelser af hukommelse blandt børn med CP synes at bekræfte dette (White & Christ, 2005). Epilepsi, som er ganske udbredt blandt børn med CP, ser ud til at være forbundet med hukommelsesvanskeligheder og generelt med et dårligere kognitivt funktionsniveau (Vargha-Khadem et al., 1992).

Visuo-spatial funktioner, opmærksomhed, hukommelse og eksekutive funktioner er alle vigtige i forhold til læring. Det er derfor ikke særlig overra-

skende, at en større andel af børn med CP oplever at få indlæringsvanskeligheder, sammenlignet med børn uden CP. En undersøgelse fandt at lidt over en tredjedel af børn med hemiplegi havde indlæringsvanskeligheder² inden for ét af områderne læsning, stavning eller matematik. Vanskeligheder med matematik var mest udbredt, men halvdelen af børnene med indlæringsvanskeligheder havde problemer på mere end et område (Frampton et al., 1998).

Alligevel er der grund til at være varsom med at sætte lighedstegn mellem hjerneskade, kognitive vanskeligheder og indlæringsvanskeligheder. Samme undersøgelse fandt en højere grad af emotionelle og adfærdsmæssige forstyrrelser blandt de børn med CP og indlæringsvanskeligheder, sammenholdt med børnene med CP, men ikke havde indlæringsvanskeligheder (Frampton et al., 1998). Her bliver det relevant at trække tråden tilbage til den dialektiske handicapforståelse og se på, hvordan kognitive processer og indlæringsvanskeligheder opstår og udvikler sig som resultat af modsætningen mellem barnets biologisk baserede formåen og de læringsmæssige krav, barnet møder i skolen og dens måde at organisere undervisningen på. I den næste del af min undersøgelse lod jeg derfor testkufferten blive hjemme og fulgte enkelte af børnene i deres klasser en uges tid for at få indblik i deres læring set i den sociale sammenhæng.

² Indlæringsvanskeligheder defineret som manglende skolemæssige fremskridt inden for området på trods af tilstrækkelig intelligens og socio-kulturel mulighed. I studier operationaliseret som en forskel på 2 standardafvigelser eller mere mellem test af evne og test af færdighed.

Tre fortællinger om læring i praksis

Blandt de 33 børn, der var med i den kvantitative, neuropsykologiske del af min undersøgelse, udvalgte jeg fire børn, som jeg fulgte i deres klasser en uges tid. To børn ønskede ikke at blive observeret i deres klasse og jeg foretog i stedet interview med disse børn og deres lærer, separat fra hinanden. Udvalget af de fire børn skal ikke betragtes som repræsentativt for hele gruppen af børn med CP, men som en undersøgelse af variationen i hvordan børn med CP fungerer i deres skoler. I det følgende vil jeg fortælle om tre børn. Formålet med de tre fortællinger er at vise, hvordan kognitive evner udvikles i sociale praksisser, med særlig vægt på en analyse af hvordan forskellige organiseringer af undervisningen og det sociale samvær er med til at skabe udviklingsmuligheder for børnene – eller omvendt, kan være med til at forstørre et eksisterende handicap.

Distribueret kognition kan fremme læring

Ditte er en pige på 11 år med CP, som går i femte klasse i en specialklasse på en folkeskole. Begge hendes ben er påvirkede; det er besværligt for hende at gå og for det meste bruger hun en rollator eller en kørestol til at komme rundt. Hendes skrift er stor og klodset.

Ditte har indlæringsproblemer både i dansk og matematik. Hun læser langsomt og på et niveau svarende til 1.-2. klasse. I matematik har Ditte svært ved at læse og skrive tal og hun kommer ofte til at spejlvende tal eller spejlvende rækkefølgen af flercifrede tal. Hun har svært ved at regne med tal større end ti

i hovedet. Problemregning er en særlig udfordring, da Ditte både har svært ved at læse opgaven og svært ved omsætte den til en regneoperation. De mange indlæringsproblemer i matematik har formodentlig rod i hendes hjerneskade, der afstedkommer en blanding af problemer med læsning, processering af visuo-spatiale relationer og eksekutive problemer med at finde et mål og planlægge rækkefølgen af handlinger på vej mod målet. Når Ditte skal arbejde med opgaver i problemregning, er hun derfor afhængig af hjælp.

Dittes lærere kender til hendes vanskeligheder. Da der er relativt få børn i klassen i forhold til lærere, har lærerne mulighed for at organisere undervisningen individuelt eller i små grupper. Ofte foregår støtten af Ditte ved at læreren først forklarer hvad opgaven går ud på, og hjælper hende med at opstille en procedure for den matematiske udregning. Ofte behøver Ditte også hjælp til hvordan hun skal bruge fx kuglerammen, så hun tæller den rigtige vej med kuglerne. Lærerne har mulighed for og er gode til at overvåge Ditte, støtte med spørgsmål og rette hende, hvor hun er på galt spor, men også til at trække sig tilbage, når Ditte fx ved anden eller tredje opgave af samme type kan klare udregningen på egen hånd.

Somme tider får Ditte lov til at arbejde mere selvstændigt. Hun kan godt lide at sidde sammen med en veninde og arbejde uden for klassen. Overladt til sig selv vælger Ditte en ganske nem opgave. Når Ditte arbejder med en overkommelig opgave med en ligefrem procedure, kan hun selv finde ud af at kompensere; hun bruger fingrene til at tælle med og finder også på en måde at afgøre om hun har skrevet et tal den

rigtige vej. Hun foreslår også sin veninde at bruge taltavlen til at løse den opgave, veninden ikke kan finde ud af.

Dittes indlæringsvanskeligheder i matematik udspringer derved af hendes hjerneskade, men udfoldes i samspillet med kravene i de opgaver, hun bliver sat til at arbejde med eller selv finder. Hendes læringspraksis er i høj grad organiseret med henblik på at finde måder at afhjælpe indlæringsvanskeligheder på ved hjælp af kulturelle redskaber og kompenserende teknikker. Hvis vi accepterer det situerede perspektiv på kognition som til hver en tid indlejret i aktiviteter, bliver det klart hvordan variationer i presset på det kognitive system og organiseringen af læringsaktiviteter begge er betydningsfulde i forhold til udviklingen af nye kognitive færdigheder. Der er både brug for lærerens tilskyndelse til og hjælp med at bruge hjælpemidler og strategier, og aktiviteter hvor Ditte selvstændigt kan afprøve veje til løsninger.

Pensum frem for kognitiv remediering

Peter er 13 år og går i en normal 7. klasse på den lokale folkeskole. Han har hemiplegi, men kan bevæge sig rundt uden hjælpemidler og endda spille basketball, som er en af hans store interesser. Allerede fra skolestart har Peter været identificeret som en dreng med sociale og indlæringsmæssige vanskeligheder og han har været bevilliget en støttelærer på fuld tid, som har fulgt ham gennem alle årene. Den neuropsykologiske undersøgelse af Peter viste problemer med bl.a. fokuseret opmærksomhed, abstrakt verbal tænkning og mental fleksibilitet.

Ligesom Ditte behøver Peter en forklaring af, hvad en opgave går ud på og hvordan han skal løse den. Han behøver løbende supervision og hjælp, når han skal skifte fra én type opgave eller regneark til en anden. Men Peters læringspraksis er meget forskellig fra Dittes. Peters læringspraksis er organiseret ud fra den basale antagelse at alle børnene kan deltage i den samme læringsaktivitet. Ratioen af børn pr. lærer (23:1) tillader ikke individuel organisering af læringsaktiviteter. Formålet med Peters støttelærer er at hjælpe Peter med at lære det samme pensum som resten af klassen og det har hidtil været muligt med støtte, men bliver stadig vanskeligere. Alene at læse det faglige stof er efterhånden mere end Peter formår. Hans støttelærer må hjælpe ham med at læse det og efterfølgende forklare, hvad der står, og hjælpe ham med at finde de oplysninger han fx skal bruge til at løse en opgave. Det betyder at Peters støttelærer for at kompensere i stigende grad har overtaget mange af de meta-kognitive opgaver så som at identificere et mål, lægge en plan for hvordan man kan arbejde sig frem mod målet og overvåge hvordan arbejdet skrider frem. Mens Peters klassekammerater øver sig i at arbejde mere og mere selvstændigt og med større opgaver, bliver Peter i stigende grad afhængig af sin støttelærer. Overladt til sig selv sidder han passivt hen. Kognitiv remediering, som spiller en central rolle i Dittes læringspraksis, er fraværende i Peters. Peters indledende biologiske deficit i form af en hjerneskade er derved ved at udvikle sig til et stadig større handicap gennem hans deltagelse i en læringspraksis, der helt mangler aktiviteter organiseret med henblik på hans særlige behov for

eksplicit læring af kognitive hjælpestrategier. Mens Ditte langsomt men sikkert lærer at håndtere sine kognitive og indlæringsmæssige vanskeligheder på egen hånd, er Peter ved at udvikle en forståelse af sine indlæringsvanskeligheder og sit handicap som uovervindeligt. *Jeg er jo handicappet”, brøler han nogle gange op, hvis jeg [støttelæreren] stiller nogle krav til ham, der måske har været lidt for store.*

Socialt integreret kompensation

Asger er 12 år og går i en normal 6. klasse på lille privatskole med tradition for inklusion af børn med handicap, opmærksomhedsforstyrrelser m.v. Han kan gå korte distancer uden hjælpemidler, men bruger el-scooter til længere distancer, fx til og fra skole. Begge hans hænder er ret spastiske. I skolen har Asger en bærbar computer, bl.a. fordi det går meget langsomt at skrive med blyant. Det går også langsomt på computeren, men han kan fx bedre rette i det.

Asger havde gået i almindelig børnehave, men da han skulle begynde i skole var der tvivl om, hvorvidt han var for handicappet til at kunne fungere i en normal klasse. Han kunne ikke gå og hans stemme var næsten uhørlig. Men Asger fik lov at starte og på undersøgelsestidspunktet har han ingen kognitive eller indlæringsmæssige vanskeligheder.

Asgers klasse skal netop til at starte et længere projektføreløb op. Børnene skal finde sammen i grupper og sammen skrive en problemformulering, hvilket er en udfordring – for alle. Asger finder hurtigt sammen med én dreng, en af de populæreste og smarteste drenge

i klassen, som Asger er ven med bl.a. fordi de begge spiller det samme online computerspil. En tredje dreng kommer med. I gruppen er Asgers computer et aktiv, fordi de kan bruge den, fx da de skal skrive problemformulering. De tre drenge diskuterer formuleringen af problemet og Asger formår at fastholde sin idé, bl.a. fordi det er ham, som skriver deres foreløbige formuleringer ned ved hjælp af computeren. Da resten af klassen senere skal kommentere på gruppens arbejde, hvilket kræver hurtig notetagning, er det til gengæld én af de andre i gruppen, som påtager sig den opgave. Gruppen arbejder også altid omkring Asgers plads, hvor han har sin særlige stol og sin computer. Hverken rollefordelingen ved notetagning eller valget af arbejdssted er noget, der aftales eksplicit, men fremstår i stedet som en integreret del af praksis.

Denne integration af tilpasninger kommer ikke ud af ingenting, men er udviklet over tid. Ej heller er den endelig, men genstand for løbende tilpasninger, hvor nye problemer kan dukke op og gøre det nødvendigt at finde på kreative løsninger. Pointen er at integrationen af hjælpemidler og nødvendige hensyn gør det muligt for Asger at sætte parentes om sit handicap og koncentrere sig om at arbejde med de samme emner og faglige problemer som sine klassekammerater.

Konklusion

Børn med et handicap som CP har anderledes biologiske forudsætninger for at indgå i skolens læringspraksis end deres kammerater, men hverken handicappet eller de kognitive og indlæringsmæssige problemer kan forstås i

sig selv. Betydningen af hjerneskaden opstår i samspillet med den undervisning og sociale praksis, barnet med CP indgår i. Psykologens, og lærerens, opgave bliver at analysere de kognitive og indlæringsmæssige vanskeligheder som dynamiske størrelser og arbejde med at overvinde dem gennem tilrettelæggelse af undervisningen og det sociale miljø i klassen.

På grund af deres hjerneskade har børn med CP ofte vanskeligheder inden for visuel perception, opmærksomhed, hukommelse og eksekutive funktioner. Forstyrrelser i visuel perception giver vanskeligheder med at forstå og anvende tal og matematiske begreber. Opmærksomheds-, hukommelses- og eksekutive problemer påvirker barnets indlæringssevne helt bredt og kan blandt andet betyde, at barnet har brug for støtte til at forstå, hvad en opgave går ud på og hvordan den skal løses, og efterfølgende støtte til at bevare fokus på opgaven.

Når man arbejder med at tilrettelægge undervisning for børn med CP, er det derfor vigtigt at den kognitive remediering fokuserer på det dialektiske samspil mellem barnets kognitive forudsætninger og de sociale forudsætninger. Mange børn med CP vil have brug for tilpasninger af det faglige niveau. En del vil have brug for eksplicit instruktion i, hvordan man griber en opgave an og styrer sin egen arbejdsproces. Men det didaktiske fokus skal suppleres med en plan for, hvordan man gennem tilrettelæggelsen af undervisningen kan integrere både tekniske hjælpemidler og klassekammeraterne som hjælpere i den sociale praksis i klassen og derved støtte barnet med CPs deltagelse i undervisningen – og det sociale liv i

klassen som helhed. Det gælder uanset om barnet med CP går i en almindelig klasse eller i et specialtilbud.

Litteratur

- Botcher, L., Meulengracht, E. F., & Uldall, P. Attentional and executive impairments in children with spastic cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, (in press).
- Briellmann, R. S., Abbott, D. F., Cafilisch, U., Archer, J. S., & Jackson, G. D. (2002). Brain reorganisation in cerebral palsy: A high-field functional MRI study. *Neuropediatrics*, *33*, 162-165.
- Christ, S. E., White, D. A., Brunstrom, J. E., & Abrams, R. A. (2003). Inhibitory control following perinatal brain injury. *Neuropsychology*, *17*, 171-178.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Frampton, I., Yude, C., & Goodman, R. (1998). The prevalence and correlates of specific learning difficulties in a representative sample of children with hemiplegia. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 39-51.
- Goodman, R. & Yude, C. (1996). IQ and its predictors in childhood hemiplegia. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *38*, 881-890.
- Hugdahl, K. & Carlsson, G. (1994). Dichotic-Listening and Focused Attention in Children with Hemiplegic Cerebral-Palsy. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *16*, 84-92.
- Koeda, T., Inoue, M., & Takeshita, K. (1997). Constructional dyspraxia in preterm diplegia: Isolation from visual and visual perceptual impairments. *Acta Paediatrica*, *86*, 1068-1073.
- Koeda, T. & Takeshita, K. (1992). Visuoperceptual Impairment and Cerebral-Lesions in Spastic Diplegia with Preterm Birth. *Brain & Development*, *14*, 239-244.
- Kolk, A. & Talvik, T. (2000). Cognitive outcome of children with early-onset hemiparesis. *Journal of Child Neurology*, *15*, 581-587.
- Korkman, M. & Von Wendt, L. (1995). Evidence of altered dominance in children with

- congenital spastic hemiplegia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1, 261-270.
- Pirila, S., van der Meere, J., Pentikainen, T., Ruusu-Niemi, P., Korpela, R., Kilpinen, J. et al. (2007). Language and motor speech skills in children with cerebral palsy. *Journal of Communication Disorders*, 40, 116-128.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). New York: Cambridge University Press.
- Stiers, P., Vanderkelen, R., Vanneste, G., Coene, S., De, R. M., & Vandenbussche, E. (2002). Visual-perceptual impairment in a random sample of children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44, 370-382.
- Vargha-Khadem, F., Isaacs, E., Vanderwerf, S., Robb, S., & Wilson, J. (1992). Development of Intelligence and Memory in Children with Hemiplegic Cerebral-Palsy - the Deleterious Consequences of Early Seizures. *Brain*, 115, 315-329.
- White, D. A. & Christ, S. E. (2005). Executive control of learning and memory in children with bilateral spastic cerebral palsy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 11, 920-924.
- Wortham, S. (2001). Interactionally situated cognition: a classroom example. *Cognitive Science*, 25, 37-66.
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 533-541.

Samarbejde, læring og udvikling i PPR



Fra tværfagligt samarbejde til praksisfællesskber

PPR kontorerne er sammensat af en række eksperter inden for forskellige professioner og fagområder, så begrebet 'tværfaglighed' foregår for PPRs vedkommende i mange sammenhænge i og uden for egen afdeling. Spørgsmålet er, om læring, udvikling og samarbejde i PPR i dag bedst defineres med begrebet 'tværfaglighed', - eller om der findes andre måder at beskrive og definere den samlede dynamik og aktivitet i PPR på?

Af *Elise J. Nielsen*,
ledende psykolog, PPR Fakse Kommune

Scene fra "myldretiden i PPR".

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) består af 21 medarbejdere fordelt på 7 specialiserede fagområder: psykologer, tale-hørekonsulenter, ergoterapeuter, læsekonsulent, AKT konsulent, specialklassekonsulent og specialpædagogisk konsulent. PPR blev dannet af tre kommuners PPR team i 2007. Scene fra lidt sen frokosttid en oktoberdag: Medarbejderne møder ind i afdelingen. AKT-konsulenten fortæller begejstret om AKT-konsulenternes årsmøde, en psykolog og en ergoterapeut drøfter et børnehaveklassebarn i mistrivsel. To psykologer er i gang med at finpudse deres power point præsentation af kursus tilbud til nyuddannede lærere. En tale-hørekonsulent og en psykolog reflekterer sammen over, hvordan PPR kan sikre kvalificeret rådgivning til forældre, som overvejer skoleudsættelse. En socialrådgiver dukker op for at drøfte sin § 50 undersøgelse med en psykolog. Alle har lige modtaget et link til en spændende artikel fra en af psykologerne. Læsekonsulenten holder testlærerkursus i afdelingen. Af hensyn

til trivlsen i PPR er det aftalen, at det er betydningsfuldt at spise sammen, hvis man er i afdelingen omkring frokost, så alle er på vej til kantinen. Et par medarbejdere kommer tilbage fra walk-and-talk. Jeg smutter med ned i kantinen, mens jeg funderer over, hvilke faktorer i en organisation, der faciliterer dette dynamiske PPR team af unge, uerfarne og mere erfarne medarbejdere. Arbejdstavlerne i kontorerne er altid fyldt med planer og ideer, udvikling af teoritilgang, og medarbejdere er forfattere til artikler i fagtidsskrifter. Projekter og nye tiltag vokser "ud af sprækkerne" i afdelingen. Fantastisk!

En uge senere drøfter PPR teamet emner for et kommende døgnseminar. En medarbejder giver udtryk for, at der fortsat er plads til forbedring af det tværfaglige samarbejde i PPR, og hun foreslår, at temaet 'tværfaglighed' atter indgår på seminaret, selv om det også indgik på det seneste seminar. En reflekterende stilhed bredte sig i teamet. Altså: 'Træerne vokser ikke ind i himlen'.

Hvad kendetegner PPRs måde at samarbejde på i dag?

PPRs samarbejdsformer, læring og udvikling har givet mig stof til eftertanke. Er tværfaglighed et dækkende begreb for måden, PPR teamet i dag samarbejder og skaber udvikling internt og eksternt på? Eller har PPR teamet udviklet andre samarbejds- og læringsformer, som praktiseres i det daglige, men som blot ikke er bevidstgjort i tilstrækkelig grad? Kort og godt: Medarbejderne i PPR arbejder godt sammen på tværs af fagene og dog, - ikke alle synes at være tilfredse med det tværfaglige samarbejde – hvorfor ikke? Skyldes det, at medarbejderne ikke forbinder deres samarbejde med begrebet 'tværfaglighed'? Måske kan begrebet 'praksisfællesskaber' give et bedre grundlag for forståelsen og beskrivelsen af måden, teamet skaber læring og udvikling på?

Jeg har taget afsæt i en hypotese om, at PPR teamets tværfaglighed i virkeligheden i al ubemærkethed har videreudviklet sig fra samarbejde omkring konkrete sager til også at omfatte nye former for videndeling, lærings- og kvalificeringsmuligheder, som ikke er italesat og beskrevet eksplicit og derved ikke er synliggjort og erkendt.

Jeg har for nylig gennemført en forventningsafstemning om ledelse i PPR teamet med afsæt i David Campbells begreb semantiske polariteter (Grøn-bæk, M. og Campbell, D., 2006) og HERSHEY og Blanchards model om situations- og medarbejdertilpasset ledelsesstil (Larsen, B., 2002). Analysen dokumenterede (bilag 2), at medarbejderne generelt har en overvejende præference for procesledelse med ønske om at indgå i refleksionsprocesser med vægt på dialog. På denne baggrund har jeg fundet

det oplagt at sætte fokus på læring og udvikling via begrebet 'praksisfællesskaber' præget af frihed og fleksibilitet.

Teori og begrebsafklaring.

Til en overordnet forståelse af begreberne har jeg anvendt en *socialkonstruktionistisk tilgang*, som betragter ord som tomme og uden betydning, hvis de bliver fjernet fra sociale relationer. Sproget må nødvendigvis henvise til dem, som bruger det. Sprog er altid karakteriseret ved, at det kun fungerer i sociale relationer. Sprog defineres ved dets fælleshed og evne til at kommunikere, derfor findes der ikke noget personligt sprog. Det kræver mindst to personers samordnede handlinger, og før der er indbyrdes enighed om, at ord er meningsfulde, kan man ikke sige, at ordene udgør et sprog. Det som karakteriserer den konstruktionistiske forståelse er, at de termer, vi benytter til at fortælle om verden til andre og os selv, ikke bliver dikteret af objekterne (Haslebo, G., 2004).

Jeg har defineret 'tværfagligt samarbejde' ud fra Kirsti og Per Lauvås's definition: *fagligt samarbejde mellem erhvervsgrupper med forskellige professionelle tilhør via forskellige uddannelses- og erfaringsbaggrunde* (Lauvås & Lauvås, 1998, p. 49). Begrebet tværfagligt samarbejde er samtidig en flydende betegnelse, som både dækker over samarbejdet på tværs af faglige discipliner, på tværs af professioner og på tværs af sektorer, institutioner og organisationer (Højholdt, A., 2009). Selv om begrebet 'tværprofessionelt samarbejde' egentlig er det mest korrekte begreb, altså personer, der har forskellige faglige arbejdsområder og/eller uddannelser, og

som samarbejder om en fælles opgave, så har jeg valgt at anvende *'tværfagligt samarbejde'* som overbegreb, idet dette er den mest gængse betegnelse (ibid., p. 49). Tværfaglighed kan inddeles i flere niveauer fra *'multidisciplinarity' (flerfaglighed)* til *'interdisciplinarity' (funktionelt tværfagligt samarbejde)* eller *'transdisciplinarity'* (bilag 3). Kategorierne kan betragtes som positioner på et kontinuum fra *'flerfaglighed'* til *'funktionel tværfaglighed'* med *'transdisciplinarity'* (fællesfaglighed) som det ideelle, men vanskeligt opnåelige form for *'funktionel tværfaglighed'*. *'Tværfagligt samarbejde'* vil dermed placeres et eller andet sted mellem *'flerfaglighed'* og *'funktionel tværfaglighed'*, afhængig af hvilke ambitioner, man har med tværfagligt samarbejde (bilag 5). *'Funktionelt tværfagligt samarbejde'*, som ligger på *'interdisciplinarity niveau'* er et samarbejde, hvor deltagerne i kundskabsindhøstningen - eller anvendelsen af denne kundskab, også må se det som deres opgave at foretage syntesen sammen på tværs af faggrænser, som fra starten adskiller dem (Lauvås & Lauvås, p. 53). I stedet for kundskab har jeg valgt at anvende læringsbegrebet.

Som udgangspunkt betragtes *Læring på arbejdspladsen* (Larsen, H.H. og Svabo, C. ed., 2002, p. 18, bilag 1) som mødet mellem forskellige medarbejderes livshistoriske læringsforløb og arbejdspladsens forskellige læringsmiljøer. Læring sker, når medarbejdernes individuelle og kollektive krav og forventninger til arbejdet møder de krav og udfordringer, som arbejdets tekniske og organisatoriske indretning indebærer.

Med henblik på at udvide begreberne omkring samarbejde og læring i PPR

har jeg taget afsæt i Jeanne Lave og Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, som de lancerede i artikler og bøger i 80'erne 90'erne, bl.a. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (Wenger, E., 1998). De kritiserer det traditionelle læringsparadigme, hvor kompetencer bor i det enkelte individ, og hvor læring fortrinsvis foregår via undervisning og kurser. Modstykket er en *læringsteori*, hvor læring ses som personens deltagelse i *praksisfællesskaber*, defineret som *en gruppe af mennesker, som sammen opretholder en praksis omkring problemstillinger over tid - med en vis forpligtelse*.

Jeg har suppleret praksisfællesskabsbegrebet med Connie Svabos anvendelse af metaforen *'Netværk': en måde at blive bevidst om mennesket som indlejret i en social struktur. Et rum for videnfællesskab, hvor informationer, muligheder og kontakter udveksles. Det er samtidig et rum, der er afgørende for ens handlemuligheder* (Larsen, H.H. og Svabo, C., 2002). Svabo skelner mellem to former for netværk: *potentielle netværk* og *intentionelle netværk*, hvor der i 'potentielle' ligger en mulighed eller evne for videre udvikling eller videre udfoldelse, som endnu ikke er kommet til udtryk, mens *det intentionelle netværk* træder frem via et fælles virke. Her er netværket sammenkoblingen af forskellige mennesker gennem en fælles formålsrettethed – typisk i form af en arbejdsopgave. Netværket får altså først rigtig kraft gennem en fælles aktivitet.

Hvordan vurderer PPR teamet selv samarbejde og udvikling?

Ved hjælp af et single casestudie har jeg søgt at danne mig et billede af med-

arbejdernes forventninger til 'tværfagligheden i PPR'. Jeg har valgt at fremdrage PPR teamets beskrivelse af – og forventninger til samarbejdet, når den enkelte medarbejder ikke arbejder monofagligt. Til indsamling af primære data har jeg udformet et survey design i form af en kvantitativ undersøgelse med skalaspørgsmål for at forsøge at få afdækket PPR teamets oplevede samarbejde og fælles aktiviteter i daglig praksis i forhold til 'tværfaglighed' – uden nærmere definition (bilag 4), svarende til det ikke definerede udsagn i teamet. Til uddybning af, hvad der lægges i begrebet 'tværfaglighed' – denne gang ud fra et konkret diagram: bilag 5 (Rasmussen, B.M., 2008; Lauvås & Lauvås, 1998; Jantsch & Schnack, 1978) gennemførtes efterfølgende to delvist strukturerede interviews (Andersen, I., 2008) af hhv. 4 konsulenter og 5 psykologer med henblik på uddybning af deres opfattelse af – og forventninger til begrebet 'tværfaglighed'.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser (bilag 4):

- Over halvdelen af teamet oplever, at de arbejder tværfagligt hver uge (64 %).
- $\frac{3}{4}$ af teamet oplever, at de har taget initiativ til særlige tiltag i løbet af 2009 (76 %).
- $\frac{3}{4}$ af teamet oplever, at de er blevet inviteret ind i initiativ til særlige tiltag i 2009 (76 %).
- Tilfredshed med egen tværfaglige indsats: $\frac{3}{4}$ af teamet placerer sig på 6-9 point på en 1-10 point skala, mens $\frac{1}{4}$ placerer sig på 4-5 point / v.i. Der er altså en overvejende tilfredshed med egen tværfaglige indsats i konkrete sager.

- Tilfredshed med kollegernes tværfaglige indsats: $\frac{3}{4}$ af teamet placerer sig ligeledes på 6-9 point på en 1-10 point skala, mens $\frac{1}{4}$ placerer sig på 4-5 point / v.i. Der er altså også en overvejende tilfredshed med kollegernes tværfaglige indsats i konkrete sager.

Sammenfattende giver resultatet en pejling af, at medarbejderne generelt oplyser, at de arbejder tværfagligt, at de i overvejende grad er tilfredse med såvel egen som kollegernes tværfaglige indsats i sagsarbejdet, og at medarbejderne oplever ganske mange nye initiativer fra medarbejderside hen over året. Drøftelser af tværfagligheden i PPR efter personalemødet og det efterfølgende spørgeskema synes at have givet en vis gensidig påvirkning i teamet, hvilket vil påvirke undersøgelsens reliabilitet. De to delvist strukturerede interviews af hhv. konsulentgruppe og psykologgruppe afdækkede, at tværfaglighed i højere grad ses som begreber på et kontinuum (bilag 5), og at der er forskellige overvejelser og ønsker i forhold til mono- kontra fler/tværfagligheden i PPR.

Konklusionen i psykologgruppen blev, at man værdsætter og ønsker primært flerfaglighed kombineret med et højt specialiseret monofagligt niveau på sagsniveau, idet der er stærkt fokus på den psykologisk specialiserede ydelse fra samarbejdsparterne, såvel undersøgelser som inklusionsindsatser. Der udtryktes stor tilfredshed med, at der er frihed til – og understøtten fra lederen til - at udvikle nye tiltag i ad hoc grupper, som sammensættes "på kryds og tværs", i og uden for PPR, efter behov. Der udtryktes også tilfredshed med kombinationen af læring på arbejdspladsen via gruppesupervision, "følrd-

ning”/ sidemandsoplæring, supervision til autorisation, eksterne kurser koblet med de sociale netværk i PPR.

Konsulentgruppen konkluderede, at de arbejder ud fra hver deres specialiserede viden, og deres opgaveløsning fordrer et tæt samarbejde med psykologer og PPRs øvrige konsulenter, afhængig af hver enkelt opgave. Konsulenterne løser, i lighed med psykologerne, mange konkrete sager i samarbejde med faggrupper uden for PPR, f.eks. læsevejledere, specialpædagoger samt lærere og pædagoger, hvilket de finder meget tilfredsstillende. De igangsætter i mere begrænset omfang udviklings- og projektarbejder på eget initiativ. De vurderede, at der gives ledelsesmæssig opbakning til initiativer på deres respektive områder.

Der synes samlet set at være tale om en omtrent sammenfaldende forventning til 'tværfagligt samarbejde' i PPR teamet. Gruppeinterviewene sår dog tvivl om spørgeskemaundersøgelsens validitet (Andersen, I., 2008), da jeg havde valgt at lade 'tværfaglighed' fremstå udefineret, svarende til udsagnet på personalemødet. Validiteten er ligeledes påvirket i tilfælde, hvor undersøger ikke er uvildig og udenforstående, jf. min lederrolle.

Hvor finder PPR teamet sin identitet for så vidt angår samarbejde?

Socialkonstruktionismen betragter anskuelser ud fra de sproglige sammenhænge og ser på, hvordan sproget bevarer eller forandrer bestemte handlinger og relationer. Min opgave som leder bliver at åbne for nye muligheder i sproget omkring samarbejde og læring i PPR teamet. Det er de skiftende sociale pro-

cesser - og ikke den ydre verden - der bestemmer, i hvor høj grad en beskrivelse kan opretholdes over tid. Sproget får sin mening ud fra, hvorledes det fungerer inden for relationsmønstre fx. fra livsformer, magtforhold og lignende (Haslebo, G., 2004). Så begrebet "plads til forbedring af tværfaglighed" rammer teamet og mig som leder. En passende forstyrrelse? Et begreb, som under alle omstændigheder kan sætte samarbejdet i PPR i nyt perspektiv. Deraf kommer min inspiration omkring læring i praksisfællesskaber og netværk. Vurderingen af sprog er en evaluering af kulturelle og mikro-sociale mønstre, og det er ved en kritisk vurdering af sproget, vi bliver i stand til at forstå de former for relationer, der findes i vor kultur og dermed åbne op for et rum, hvor vi kan overveje alternative fremtider. I stedet for at se en kritik som afslørende den forudindtagne interesse, der lurder under sproget, kan vi nu betragte kritikken som kastende lys over de pragmatiske konsekvenser af en debat. Så når talen falder på "tværfaglighed" taler vi så om det samme? Næppe! Hvilket også har vist sig i medarbejderes efterfølgende drøftelser af definition af begrebet. I de fleste organisationer er arbejdet da også fortsat organiseret som flerfagligt arbejde. F.eks. skrives en undersøgelsesrapport i PPR ikke som en syntese af flere fagspecialisters resultater, konklusioner og foranstaltningsforslag. Deltagere i tværfagligt samarbejde har oftest deres faglige forankring i studie-faget, - ikke i videnskabsfaget. *'Hvis man skal have mulighed for at realisere funktionelt tværfagligt samarbejde, må arbejdet organiseres med henblik herpå. Samarbejdet må foregå i fastere arbejdsforhold i modsætning til de løse og fluktu-*

erende grupper af fagpersoner, som vi finder i dag' (Lauvås & Lauvås, p. 53). De mangeartede opfattelser af tværfagligt samarbejde gør det nødvendigt for hver enkelt afdeling eller institution at beskrive, hvilken form for tværfaglighed, man ønsker, hvordan det skal organiseres og ikke mindst, hvad man forventer at opnå med tværfaglighed og derved også beskrive en evalueringsmekanisme, der kan måle effekten. Det interessante er blot, at det tilsyneladende er vanskeligt at dokumentere effekten af tværfagligt samarbejde (Hoeck, B. og Stylsvig, M., 2004). Der kan altså tænkes at være flere årsager til, at PPR aldrig bliver færdige med at arbejde med tværfaglighed: Har vi defineret begrebet, altså: taler vi om det samme? I hvor høj grad ønsker de enkelte faggrupper at arbejde tværfagligt? Hvilke opgaver ønskes i bekræftende fald løst tværfagligt, og hvor stor en del af arbejdet løses bedst på anden vis? Har vi i PPR et ønske om at organisere os med fastere strukturer og metoder for at fremme tværfagligheden? Hvordan skal der evalueres på tværfagligheden? Spørgsmål, som primært vil kunne understøttes via f.eks. PPRs virksomhedsplan og servicedeklaration, som afstikker retningslinjer for teori, metoder og praksis og som samtidig sikrer en stor del frihed og kreativitet på området, uden at der bliver tale om 'privatpraktiserende offentligt ansatte medarbejdere'. En processuel tilgang til samarbejdet kan være én af de nye veje, PPR teamet vil kunne betræde sammen.

Praksisfællesskaber i PPR.

På mange måder spejler PPR teamets måde at arbejde på Lave og Wengers

praksisfællesskabstankegang (Larsen, H.H. og Svabo, C. ed., 2002). Praksisfællesskaber handler om ens placering i den sociale verdens fællesskaber, og læring er et spørgsmål om at flytte sig, skifte perspektiv, ændre sin identitet, ændre sit medlemskab eller ændre meningen med sin deltagelse, altså en form for fluktuerende grupper. Praksisfællesskaber er en gruppe af mennesker, som sammen opretholder en praksis eller deler en fælles lidenskab omkring nogle problemstillinger over tid – med en vis grad af forpligtelse. Praksisfællesskaber har en historie, trækker på et fælles repertoire af rutiner, værktøjer, symboler, koncepter og måder at gøre ting på. Man udvikler og forhandler mening med de andre i praksisfællesskabet, hvilket indikerer, at man ikke "bare" er enige om alting. Praksisfællesskabet er det sted, hvor man får støtte til fortolkning af den eksisterende og kulturelt overleverede viden ved at deltage i praksis: hvad vil det sige at være en god medarbejder, hvad er god etik, hvad indebærer en kvalificeret undersøgelse, osv. Andre kendetegn for praksisfællesskaber er en vis vedvarende over tid, hurtig spredning af information, viden om hinanden, gensidigt definerende identiteter og fælles perspektiv på verden samt en række fælles kulturtræk, værktøjer, artefakter. Praksisfællesskaber kan næppe nedsættes og ledes "oppefra".

Netværksarbejde (potentielle og intentionelle) kan betragtes som en udvidet mulighed for læring i form af erfaringsudveksling og dialog i praksisfællesskaber via netværk i og uden for organisationen/afdelingen. Strategien vil være at udvide eller inddrage netværket omkring en opgave. Netværk

understøtter dermed en udvidet kontakthflade i teamet. Kvalificering af opgavevaretagelse er kompetenceudviklende. De to netværk sameksisterer, og det intentionelle netværk vokser typisk ud af det potentielle netværk.

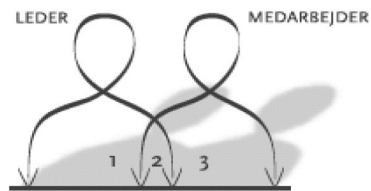
Jeg ser i et fremtidigt perspektiv PPR som et læringsmiljø i form af praksisfællesskaber. Et PPR med en fleksibel og dynamisk form for videreudvikling af tværfaglighedsbegrebet med mulighed for at skifte i perspektiv, relation, formål med deltagelse, osv. Samarbejde, som kræver fordybelse og netværksbaseret indsats over tid. I forskellige praksisfællesskaber inden for PPR og i samarbejde med eksterne samarbejdspartner (lærere, pædagoger, socialrådgivere, hospitalspersonale, m.fl.) udvikles nye tiltag og projekter, gennemføres vanskelige udredningsopgaver og etableres efter- og videreuddannelse. Læring på arbejdspladsen med vægt på det teknisk-organisatoriske læringsmiljø i form af anvendelse af kvalifikationer, høj grad af autonomi, erfaringsudveksling, videndeling og udvikling via "sidemandsoplæring", supervision samt opgaver og projekter i netværk. Det socio-kulturelle læringsmiljøes arbejdsfællesskaber med vægt på relationer i og uden for teamet og det livshistoriske læringsforløb har desuden stor betydning og underbygges af en fælles base med kontorer på samme matrikel. Ledelsesmæssigt forventer medarbejderne, såvel nyansatte som erfarne medarbejdere, i overvejende grad selvledelse afhængig af delegering (erfaring) og med præference for procesledelse med ønske om at indgå i refleksionsprocesser.

Hvordan understøtter jeg som leder praksisfællesskaber i afdelingen?

Blandt de utallige teorier om ledelse tales der om to forskellige typer af ledere: Lederen som *manager* og lederen som *leader*. *Managers* lægger i overvejende grad vægt på opgaver med relation til en effektiv drift af organisationen via styring, kontrol, m.m. i modsætning til *leaders*, som har fokus rettet på udvikling af potentialet hos medarbejderne via tillid, sociale relationer, delegering og involvering (Høpner, J. et al., 2008, p. 117,f.). PPR teamet har ifølge en forventningsafstemning forventning om tillid, delegering og mulighed for høj grad af selvstændighed, understøttet af deres leder ud fra et individuelt behov, og en begrænset instruktiv og dirigerende ledelsesstil (bilag 2). Medarbejderne ønsker selv at lede deres daglige arbejde, dvs. *ledelse af 1. orden*, idet de mere eller mindre arbejder ud fra *selvledelse* defineret som "*individets evne og vilje til at tage ansvar for planlægningen og gennemførelsen af eget arbejde inden for accepterede rammer mellem individ og virksomhed*" (Beyer, P., 2008, p. 107), afhængig af erfaringsbaggrund og anciennitet. Lederen koordinerer den overordnede ledelsesproces via sin position uden for handlingens domæne og reflekterer over det, der sker, dvs. *meta-position* eller *2. ordens ledelse* (Helth, P., 2009, p. 36). Forholdet mellem leder og den selvledende medarbejder baseret på tillid kan skitseres således:

Som leder skal jeg udøve en kombination af 2. ordens ledelse, idet jeg skal være en del af – og samtidig uden for det enkelte system og 1. ordensledelse i konkrete sammenhænge. Jeg skal kun-

Der kan derfor skelnes mellem tre praksisformer:



- 1) Lederens ledelsesfelt som har til formål at optimere rammer, metoder og processer (2. ordens ledelse)
- 2) Det dialogiske felt mellem leder og medarbejder afgrænset af gensidig respekt for parternes forskellige opgaver
- 3) Medarbejderens ledelsesfelt som har til formål at optimere medarbejdernes selvstændige faglige opgaveløsning

Fra: Andersen, F., 2008, p.39

ne adskille mig i tid og rum fra den virkelighed, jeg leder i og samtidig formå at være til stede i situationen. I praksis bevæger jeg mig konstant vertikalt mellem 1. og 2. positions ledelse og horisontalt i "rolleblomstens" forskellige roller (Haslebo, G., 2004, p. 144). Jeg er ansvarlig for PPRs overordnede organisatoriske interesser og kendskabet til PPRs kompetencefelt i kommunen, jeg skal sikre fælles teoretiske tilgange og bevidsthed om nye teoriers anvendelse, indgå med overvejelser om metoder og praksis, bringe nye elementer og projekter ind i meningsforhandlingerne og skubbe til eksisterende balancer. Jeg må være bevidst om at tildele opmærksomhed og anerkendelse og understøtte selvledelsen i afdelingen.

Det er vigtigt at identificere og lokalisere PPR teamets læringsprocesser, praksisser og sociale fællesskaber, hvor de strategisk interessante vidensprocesser udspiller sig. Jeg må derefter forsøge at rydde eller undgå hindringer for praksisfællesskabernes interne udvikling og formidling af viden. Skabe rammer, som undgår mikroorganisering, men som derimod faciliterer og stimulerer praksisfællesskabernes udvikling og formidling af viden. Praksisfællesskaber har brug for uformelle møder og aktiviteter, så der skal være

tid til at mødes i og uden for PPR. Jeg må byde erfaringer fra andre praksisfællesskaber velkommen og anerkende ideer fra nyansatte og "skæve ideer", - give plads og en platform at ytre sig fra. Den fysiske indretning, herunder en fælles matrikel som udgangspunkt, er overordentlig betydningsfuld. Den kommunikative infrastruktur (fysisk og elektronisk) skal i det hele taget kunne understøtte folk i at kunne finde hinanden. Praksisfællesskaberne har deres egne interne og ofte usynlige lederskaber i form af forskellige roller og personer: koordinator, tankeleder, netværk'er, pionér, osv, som er værdifulde og en forudsætning for fællesskabets succes og udvikling, så de bør anerkendes og gives credit fra ledelsen. Mange medarbejdere er også medlemmer af forskellige praksisfællesskaber uden for deres ansættelsessted, fagligt og privat. Dette multimedlemskab er værdifuldt som kilde til forandring og vækst, idet det bringer ny perspektiver og ideer ind til nye meningsdannelser. Jeg må være bevidst som leder om at understøtte medarbejdernes mulighed for at bevæge sig rundt i forskellige netværk. Opgaven består i at forme en organisation, som er så fleksibel, at den følger sig efter medarbejdernes behov for at indgå i multimedlemskaber. Som

ledere på forskellige niveauer bør vi tænke organisationen som et lærings-system med mulighed for at kunne bevæge sig mere horisontalt og vertikalt, end det ofte foregår i dag. God ledelse i forhold til praksisfællesskaber er en ledelsesstil, der i højere grad satser på at facilitere vidensprocesser og skabe fornuftige rammer for 'vidensøkologien': medarbejdere, som udvikler og deler viden med hinanden som en selvfølgelig del af virksomhedskulturen, når det giver mening (Larsen, H.H. og Svabo, C., 2002). Det er lederens ansvar at sikre, at der er rammer, frihed, selvstændighed og fysiske forhold, som kan understøtte det udviklende og lærende "liv i sprækkerne". Det er ikke nødvendigvis en ny form for ledelsespraksis, - vel snarere det, der til alle tider har kendetegnet god ledelse.

Selv om 'træerne ikke vokser ind i himlen', så er de helt afgjort i god vækst.

En kultur er under udvikling. Begrebet tværfaglighed vil blive udfordret af begreber som 'læring på arbejdspladsen', 'praksisfællesskaber' og 'netværk'. En ny identitetsdannelse i PPR, hvor fokus flyttes fra det ikke entydige og måske uopnåelige "tværfagligheds-ideal" til fleksible og periodiske former for teamdannelse, er på vej. Måske er PPR teamet ved at danne nye narrativer. Der er god inspiration at hente i teori om praksisfællesskaber.

Det er kendetegnende for PPR, at "ånden" fra afdelingens systemiske teoritilgang med fokus på ressourcer, relation og anerkendelse mærkes, når man færdes i PPR. De forventninger, ledere og medarbejdere møder hinanden med,

påvirker "hele vejen rundt" og er med til at farve oplevelsen af hinanden og påvirker samtidig hinandens handlinger, og måden man fremstår på som personer, svarende til 'Pygmalion-effekten' (Haslebo, G. 2004, p. 195).

Så ... selv om 'træerne ikke vokser ind i himlen' i PPR, så er de helt afgjort i god vækst.

Litteratur.

- Andersen, F. (2006): *Selvedelse, selv på arbejde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Andersen, I. (2008): *Den skinbarlige virkelighed*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Beyer, P. (2008): *Værdibaseret ledelse. Den ældste vin på den nyeste flaske*. Forlaget Thomson.
- Grøn bæk, M. og Campbell, D. (2006): *Semantiske polariteter og positioner*. M.G. Udviklings Forlag.
- Haslebo, G. (2004): *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Helth, P. (red.) (2009): *Lederskabelse – det personlige lederskab*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hoeck, B. og Stylsvig, M. (2004): *Tværfagligt samarbejde – implikationer for klinisk praksis*.
- Videnscenter for hjerneskode. www.vfhj.dk.
- Højholdt, A. (2009): *Den tværprofessionelle praktiker*. Hans Reitzels Forlag.
- Høpner, J., Jørgensen, T.B., Andersen, T., Sørensens, H.B. (2008): *Modstillinger i organisations- og ledelsesteori*. Academica.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, B. (2002): *Mening i galskaben*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Larsen, H.H. og Svabo, C. (ed.) (2002): *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lauvås, K. og Lauvås, P. (1998): *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi*. Klim.
- Morgan, A. (2005): *Narrative samtaler*. Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, B.M. (2008): Følgeskabet og styringsrelationen i det tværfaglige og tværprofessionelle samarbejde. *Paper til Nordic Sociology Conference 2008*. Unpublished.
- Wenger, E. (2006): Communities of Practice, a brief Introduction. www.ewenger.com
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

Bilag 1: Læring på arbejdspladsen:

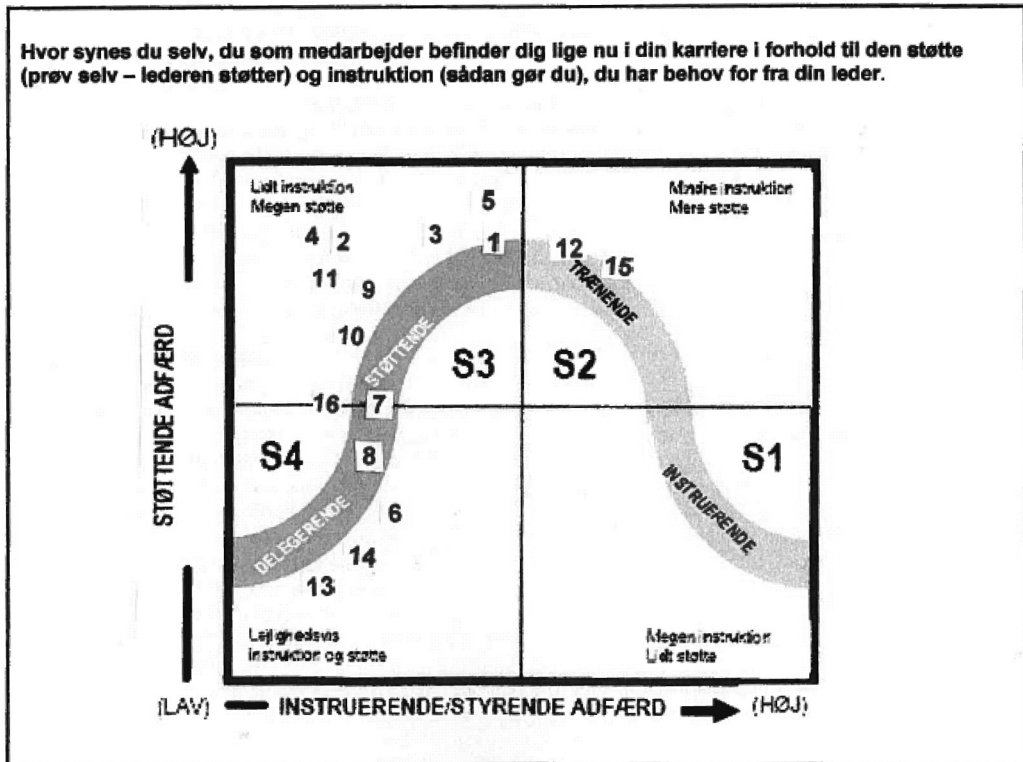
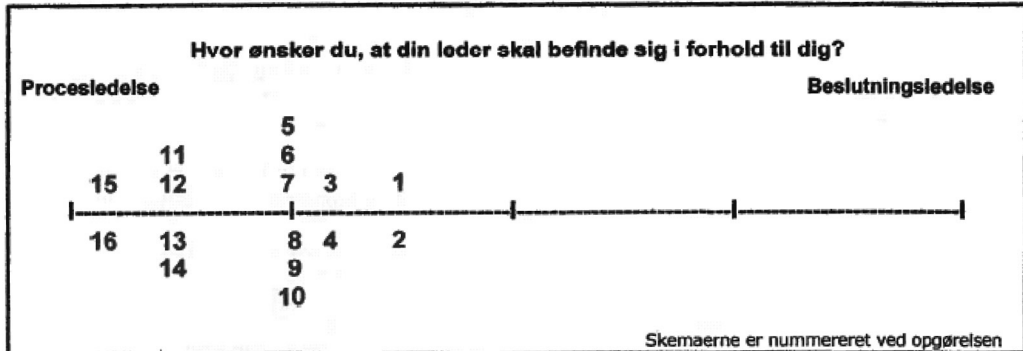


(Kilde: Illeris, K. (2002) Udspil om Læring i Arbejdslivet RUC)

Bilag 2:

Resultat af spørgeskemaundersøgelserne:

Antal spørgeskemaer uddelt i PPR 27.04.09: 16 stk.
 Antal spørgeskemaer afleveret 28.-30.04.09: 16 stk. = 100 % besvarelse
 (6 medarbejdere var på barsel, syge, på kursus eller nåede ikke ind på kontoret)



Bilag 3:

Tværfaglighedens niveauer:

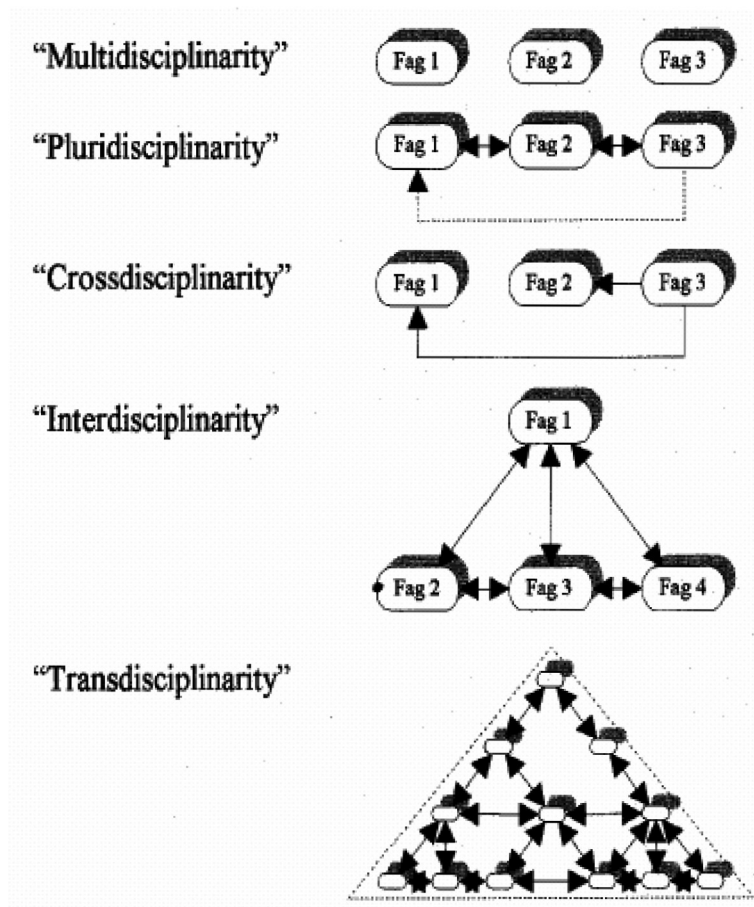


Fig.
Tværfaglighedens niveauer – kilde Jantsch, Schnack (1978), gengivet i Lauvås, K. og Lauvås, P. (1998): *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi*. Klim.

Bilag 4: Resultat af spørgeskema om samarbejde i PPR:

Resultater af spørgeskemaundersøgelse om samarbejde i PPR

18 skemaer er uddelt. 17 skemaer er udfyldt og returneret. 2 medarbejdere er hhv. syg og på barselsorlov. Svarprocent = 94,4 %

Hvor ofte arbejder du tværfagligt i konkrete sager i PPR?

Sæt 1 kryds:

Dagligt?	1
Flere gange om ugen?	7
En enkelt gang om ugen?	3
Flere gange om måneden?	4
Sjældnere?	2
Ved ikke	-

Hvornår har du sidst taget initiativ til et særligt tiltag i PPR sammen med en/ flere kolleger, f.eks. et tema, projekt, kursus, aktiviteter? (initiativ fra "græs-rødderne")

Sæt 1 kryds:

Indenfor 1 måned?	5
Indenfor dette ½ år?	5
Indenfor 2009?	3
Sjældnere	2
Ved ikke	2

Hvornår er du sidst blevet inviteret med ind i et initiativ til et særligt tiltag i PPR sammen med en/flere kolleger, f.eks. et tema, projekt, kursus, aktiviteter? (initiativ fra "græs-rødderne")

Sæt 1 kryds:

Indenfor 1 måned?	6
Indenfor dette ½ år?	6
Indenfor 2009?	1
Sjældnere?	3
Ved ikke	1

Hvor tilfreds er jeg med min egen tværfaglige indsats i konkrete sager?

1 2 3 3 2 5

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 point
☹️ ☺️

ved ikke 1

Hvor tilfreds er jeg med mine kollegers tværfaglige indsats i konkrete sager?

2 1 4 2 3 4

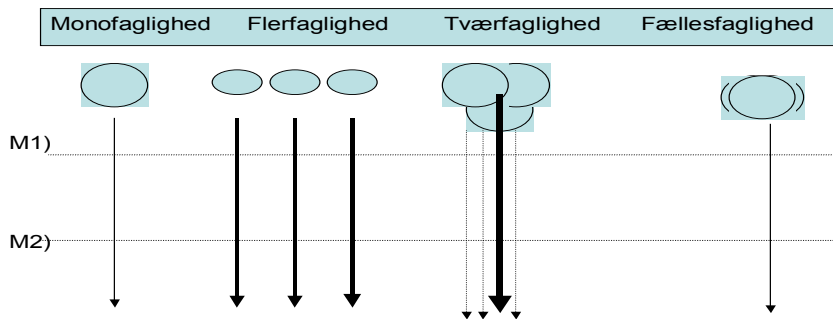
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 point
☹️ ☺️

ved ikke 1

Bilag 5: Tværfaglighedens niveauer, en model med interviewguide:

**Tværfaglighedens niveauer – et kontinuum
En sammensat model**

Jantsch & Schnack 1978	Multidisciplinarity	Interdisciplinarity	Transdisciplinarity
Lauvås & Lauvås 1998	Flerfaglighed	Tværfagligt samarbejde	Funktionel tværfaglighed



Rasmussen, B.M. (2008): Følgeskabet og styringsrelationen i det tværfaglige og tværprofessionelle samarbejde. *Paper til Nordic Sociology Conference 2008*. Unpublished.

**Semi-struktureret interviewguide:
(Model herover uden nedenstående spørgsmål uddeles til gruppen)**

Hvor befinder I jer på det blå kontinuum? Hvordan definerer I begreberne her?

Hvordan definerede I begrebet tværfaglig i spørgeskemaet?

Hvor er det ønskværdigt for jer at befinde sig?

Hvordan opfattede I tværfaglig i spørgeskemaet?

Hvad lagde I i spørgsmålet om at tage initiativ i spørgeskemaet? - hvordan tolkede I det?

Mentalization-Based Family Therapy



Artiklen om "mentaliserings baseret familierapi" (MBFT) er skrevet af psykiater Eia Asens, som er skaber og medudvikler af dette særlige terapiprogram, der bla. anvendes i familieklasser/familieskoler i Danmark.

Artiklen er en kort informativ indføring i metodens basis og helhed, som den er tænkt og gjort af udviklerne selv. Vi vil på den måde give læserne et første-kilde introduktion til MBFT.

I senere numre af tidsskriftet vil vi invitere forskellige skribenter til at reflektere teoretisk-praktisk over fordele og ulemper ved metodens pædagogiske anvendelse i den danske skolekultur.

Redaktionen

By Eia Asen, Marlborough Family Service in London

Mentalizing, attachment and more

Mentalization-based therapy has become increasingly popular over recent years. Research projects and a treatment manual (Bateman & Fonagy 2006) have contributed to making it a respectable member of the 'evidence-based club', certainly when it comes to the treatment of borderline disorder. Clinicians in different countries, including Denmark, Sweden and Norway, have tried to use the approach when working with individuals presenting with a whole range of mental health issues and disorders, from anorexia nervosa to depression and anxiety in adults and children. When working with children, it seemed logical to involve their parents and hence a family approach, 'mentalization-based family therapy' – MBFT in short – has been developed. But is it really a new treatment, or just 'more of the same' dressed up in different language? In this article I shall argue that MBFT brings new concepts and techniques to the field of systemic therapy, which complement existing systemic approaches and can

be grafted onto these. MBFT can be used as a stand-alone intervention, or its practices can be 'added-on' for those clinicians already practicing some form of systemic family or couple therapy approaches.

The terms 'mentalization' and 'mentalizing' are often used interchangeably, with the latter, derived from the verb 'to mentalize', perhaps more accurately capturing that we are concerned with an ongoing activity rather than a fixed state of mind or a 'product'. Mentalizing (Fonagy et al 1991) refers to the attitude and skills involved in understanding mental states, both one's own as well as those of others, and their connections with feelings and behaviour. It really has to be emphasised that 'good mentalizing' does not only describe the capacity to accurately read one's own or another person's inner states of mind and feeling, but that it also depicts a way of approaching relationships that reflects an expectation that one's own thinking and feeling may be enlightened, enriched and changed by learning about the mental

states of other people and to take into account their perspectives, needs and feelings. This attitude is characterised by an inquiring and respectful stance in relation to other people's mental states, with an awareness of the limits of one's knowledge of others. When we mentalize, we are naturally and spontaneously curious and respectful of other people's thoughts, feelings, goals and beliefs and how these resonate with us. We approach people prepared to expect that our mind and the other person's mind can change as a result of the interaction. Mentalizing involves an expectation that we will hear and take into account other people's perspectives, needs and feelings and that they will respond in similar ways to our perspectives, needs and feelings. As a set of skills, mentalizing involves the acquired 'hard-wired' capacities of sensing, 'reading' and interpreting mental states. It also involves the capacity to convey to others our grasp of their mental state(s) and to communicate effectively to others our own mental state(s), making spontaneously and intuitively sense of our own actions and those of others by reference to mental states - such as beliefs, desires and feelings. Theory has it that this a crucial component of 'natural resilience', a protective factor in relation to psychosocial stress and adversity, as well as neuropsychiatric vulnerability. Mentalizing is central to understanding, regulating and communicating emotions, since emotions relate very directly to one's desires or goals and, beliefs about whether they are being met, or frustrated or threatened.

There is an important relationship of attachment theory and mentalization (Fonagy & Target 1997) as disruptions

of attachment create a developmental vulnerability for a failure of complex meta-cognitive capacities. The relationship between attachment and mentalization, however, is bidirectional. The inability to represent the mental state of the self, attentional problems, and difficulties in reflecting on the mental states of others can obviously disrupt attachment relationships. This in turn undermines the natural emergence of mentalizing capacities and this evolves into a circular process, highlighting how attachment and mentalizing are intricately linked.

The aims of MBFT

MBFT makes the enhancement of mentalizing itself the focus of treatment and it has the following objectives:

- to help families shift from coercive, non-mentalizing cycles of interaction to mentalization-based discussions and interactions, with the aim of building a basis of trust and enhancing attachment between children and parents
- to promote parental competence so that they can help their children develop the skill of mentalizing.
- to practice the skills of mentalizing, communication and problem solving in the specific areas in which mentalizing has been impaired or blocked
- to initiate activities and contexts within the family, with peers, in school, and in the community which reinforce mentalizing, communication skills and mutually supportive solutions to problems.

MBFT is not primarily focused on specific symptoms, but seeks to provide

the family and its individual members with the tools that will enable them to initiate a self-healing process via more successful mentalizing. As the child's understanding of his own psychological experiences continues to be derived from his parents' understanding of him, improving that understanding will strengthen his own capacity to control and manage his feelings and to express them in a more effective way.

As in the MBFT model it is thought that non-mentalizing interactions are unlikely to produce significant changes in family interactions, so simply allowing these interactions to occur is unlikely to be therapeutic. Once the therapist has a clear idea of the nature of the core mentalizing problems and has a good example of such an interaction to work with, the therapist intervenes and shifts attention away from non-mentalizing material (or "fillers" as they are called, e.g. who did what, when, what someone should or shouldn't do, whose 'fault' is it), slow down interactions and focus the spotlight on how feelings were experienced, communicated, or miscommunicated, and reacted to, and how cycles of non-mentalizing interactions are thus perpetuated. One major aim is to highlight the missing perspective for each person in the family that leads to the behaviour of others not being fully understood. It is the therapist's task is to help create new and different perspectives.

The 5-step loop

Mentalizing therapists take an inquiring and respectful stance in relation to other people's mental states, conveying that understanding the feelings of oth-

ers is important, but also the related thoughts and meanings that are attached or attributed to them. Therapists communicate this to the family as a whole and help each individual family member to make sense of what feelings are experienced by each person, as well as focusing on the ways in which miscommunication or misunderstanding (or lack of understanding) of these feelings leads to interactions that maintain family problems.

The 5-step loop intervention technique is a pragmatic framework for devising mentalization-based interventions and for connecting the therapist's observations of family interaction with the family members' underlying feeling states and related thoughts. It is used 'in vivo', as family processes unfold, and it relies on four different type of activities on the part of the therapist: observing, checking, mentalizing the moment and reviewing. The 5-step loop is like a 'route map' which can be followed, not in a linear but in a 'circling' fashion: the recursive process of repeatedly reviewing leads to new observations, looking again (literally 're-views'). Mentalizing leads to checking and to making new observations, in the light of which what happened before is 're-viewed'. As a first step the therapist makes a tentative observational statement about an interaction between family members in the 'here and now' of the session, e.g. "I notice that whenever your son Bill talks, mother looks at father who makes a sad face...." This observation is immediately followed up by step two, checking: "has anybody else here noticed this, or am I just imagining this?" For a mentalizing therapist it is important to keep an open mind about what s/he observes

and to invite other people's perceptions and perspectives, finding out whether what s/he has observed, resonates in the family 'system'. If some or all family members state that they have literally no idea what the therapist is going on about, then the therapist needs to reflect on the validity of his observation, or its meaning to, and effect on, the family. However, if the family members engage with the therapist's observation, then the next, all-important, important third step, namely mentalizing the moment, is taken. Here the therapist models a mentalizing stance, showing respect for and curiosity about the minds of others: "what do you think is this about? What do you imagine is Bill feeling when he spots his parents' responses? How does this affect others? Bill, what do you make of dad's face? And what do you think Bill makes of what goes on in his dad's face? How is it for you dad when Bill and your wife speculate about your state of mind? What do you think it feels like for your wife?" This invitation to undertake 'emotional brainstorming' encourages family members to voice feelings, with the therapist then facilitating discussions between family members: "let me see if I got this right – are you saying that when your dad does make this face that it makes you feel a bit lost and you look at mum because she is worried? Do you think she is – or does anyone here have a different view? Can you all discuss this with each other?!"

There is a whole range of different techniques to mentalize the moment (see below), but the therapist's main task is to slow down the interactions between family members, questioning or expressing a specific interest in ex-

actly what each person is feeling and thinking as this interaction unfolds. This temporarily pauses the flow of exchanges between family members and permits further reflections all round. In a further (fourth) step the therapist will attempt to help family members to generalise, widening the 'family lens' and moving away from discussing the specific interaction. Family members are invited to come up with some more general observations and reflections on how similar interactional patterns tend to evolve spontaneously at home and elsewhere, and what feeling states these elicit. "So we saw that when dad looks sad, mum feels anxious and Bill picks this up..... maybe this is the only time it ever happened, but maybe it is not.... Can you talk together about whether you recognize this as something that happens at home or elsewhere". This tends to lead to family discussions of problem-relevant situations and the focus remains on eliciting and highlighting emerging feeling states and how these express themselves in behaviours. The therapist actively encourages family members to label their own feelings, to reflect on what that must be like for them: "you may want to find out how feeling leads to doing"; "how a few snowflakes can launch an avalanche"; "how a little feeling can get out of control". The fifth step, often towards the end of a session, is to review what this experience has been like for everyone. Here one looks back and checks the feeling states of each individual family member. This helps to evaluate how a new and emotionally charged experience has registered with the different individuals and it provides an opportunity to reflect together about what hap-

pened and the possible consequences: "What did you make of what happened? Can you talk together about what this was like for each and all of you? Are there any conclusions you can draw from this?" The 5-step loop, consisting of observing, checking, mentalizing the moment, generalising and reviewing, is a tool which helps the therapist to keep a mentalizing frame alive. It is a loop – and not a series of linear steps. It should therefore allow therapists to weave in and out, backwards and forwards, going from step 1 to step 3, or from step 2 to step 5 – and back. This enhances the recursive process of mentalizing and keeps everything 'in flux', modelling as it were the ever changing nature of relationships and mental states.

Mentalizing the Moment

MBFT utilizes a number of techniques to freeze the moment to encourage mentalization. *Simmering down* helps to restore people's ability to mentalize when feelings run high, for example when excessive blaming of family members takes place. The therapist may symbolically and dramatically press an invisible 'pause button' and encourage everyone to halt their respective rants. This is a deliberate move to block unhelpfully spiralling and seemingly 'mindless' interactions between family members. Another way to achieve this is to consider negotiating tight time frames for each family member to express what needs to be expressed, be that thoughts or feelings. The technique of "**60 seconds each**" invites turn-taking and enforces temporary listening. Disentangling feeling states helps family members to look at their and others'

emotions and to examine how they may be different though linked. The technique of *marking* is used to highlight a significant interaction sequence and its associated feeling states. The therapist asks: "So what word or sentence comes to mind when you think about this?" Family members are encouraged to find a word or phrase that becomes some form of 'mantra' which family members can recall after sessions, when similar stuck interactions evolve. Examples are 'tango', 'malignant clinch', 'top-dog', 'door mat', 'playing first fiddle', 'the knight in shining armour', 'playing the fool'. Here intra-session events are 'exported' to the home setting, as a form of 'take away'. In *individual resonating* the therapist checks with each person exactly how they are affected by other people's statements or actions, as well as asking family members to empathise with what one or more person was feeling. *Columbo style curiosity* leads to 'investigating' observed or reported interactions in a seemingly naïve if not 'stupid' and rather slow way. Inspired by the famous TV character's inimitable style and conduct, the therapist mentalizes aloud, sharing his hunches and observations as he investigates. *Searching for positives* implies actively looking for examples of good mentalization. Once identified, these are positively connoted and enlarged, with the aim of deepening people's ability to connect feelings, thoughts and intentions. These and other techniques can be employed when using the 5-step loop or spiral.

Re-view and Pre-view

MBFT is a distinctive model, bridging the often seemingly polarised opposing 'internal' psychodynamic and 'external' systemic worlds. It is systemic in essence, deriving its ideas and practices from a variety of diverse systemic approaches, but it also has plenty in common with, other more recently emerging family therapy approaches which emphasise the importance of attachment theory (Byng-Hall 1991, Diamond & Siqueland 1998, Akister & Reibstein 2004, Dallos 2006). It integrates important concepts from the fields of attachment theory and reflective self (Fonagy et al 1991). Perhaps MBFT itself is a brilliant advert for what 'good' mentalization can achieve.

References

- Bateman, A. and Fonagy, P. (2006): *Mentalization-Based Treatment for Borderline Personality Disorder*. Oxford & New York, Oxford University Press
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G.S., Steele, M. and Higgitt, A. (1991): The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health* 13: 200 - 217
- Fonagy, P. and Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology* 9: 679-700

Acknowledgement

This article summarises work undertaken in collaboration with various clinicians working in England and USA, including Dickon Bevington, Ephraim Bleiberg, Pasco Fearon, Peter Fonagy, Ellen Safier, Mary Target and Laurel Williams

Eia Asen is Child, Adolescent and Adult Psychiatrist, as well as a Systemic Psychotherapist, working at the Marlborough Family Service in London. He is also a Visiting Professor at University College London

Eia Asen og Peter Fonagy kommer til Helsingør d. 23.-25. Marts 2010 og afholder semniaret "Mentalisering-baseret terapeutisk arbejde med børn, voksne og familier". Information om seminaret findes på: www.nordicinterventions.com

Mindfulness som en relations- og ressourcefremmende holdning i en LP kontekst



I denne artikel vil LP vejlederen og mindfulness underviseren berette om sine erfaringer med styrkerne ved LP, beskrive nogle af de problemer modellen anvendes til og komme med forslag til den videre udvikling af modellen. Her vil blive foreslået, hvordan et ressourcesyn kan fremhæves og hvordan en mindfulness praksis kan fremme relationerne i læringsmiljøet. Desuden vil forfatteren præsentere en Mindfulness forandringsmodel for pædagogisk udvikling.

Af *Nikolaj Flor Rotne*. cand. pæd. pæd. psych. og LP projektleder
Familierrådgivningen, Vordingborg Kommune.

3 forandringsfremmende styrker ved LP-modellen¹

Efter at have været LP vejleder på over 100 LP møder i Vordingborg kommunes 13 skoler og sideløbende undervist kollegaer, skolelærere, pædagoger, forældre og ledelser i mindfulness som en relations- og ressourcefremmende holdning vil jeg dele nogle af mine erfaringer. Da LP projektet er det største danske skoleudviklingsprojekt nogensinde (Andresen et al. 2009), vil jeg med denne artikel forsøge at vise, hvordan man kan forbedre et godt projekt ved at fremme et ressource syn og fremme den enkelte pædagogiske aktørs overskud og indsigt som et professionelt redskab til at skabe et godt læringsmiljø.

I Vordingborg kommunes børnepolitik ønsker man at den kommunale indsats skal tage udgangspunkt i barnets ressourcer. Flere vejledere, lærere, pædagoger og skoleledere har derfor udtrykt en ambivalens omkring LP-modellens udgangspunkt som problemløsnings-

værktøj². Man ønsker ikke at være problemfornægtende, men samtidig kan det også være hæmmende for udviklingsarbejdet, hvis der i LP grupperne hele tiden tages udgangspunkt i problemer. Derfor har der været et ønske om at inkorporere et ressource syn i modellen. Ud fra en ressourcetilgang ser man på det der fungerer og det man vil have mere af. Dette gør man ud fra en forståelse af, at det vi fokuserer på bliver forstørret og bliver til virkelighed.³

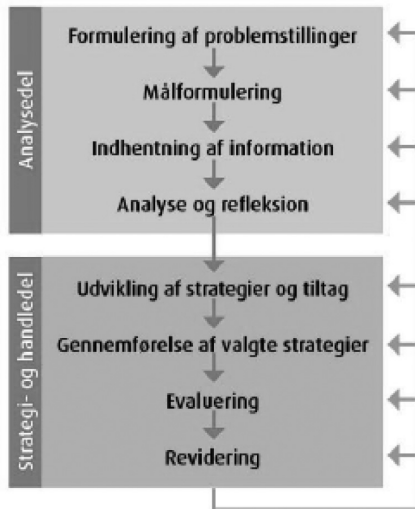
Som LP vejleder skal man bidrage til, at de enkelte faser i LP-modellen bliver gennemført i henhold til den fastlagte progression i modellen (Se modellen nedenfor fra: Andresen et al. 2009).

1 LP er forkortelsen for læringsmiljø og pædagogisk analyse.

2 LP-modellen er en model til pædagogisk analyse, hvor hensigten er at få en eksPLICIT forståelse for de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen. Fokus rettes mod de konkrete situationer i skolen og på de faktorer, som opretholder problemerne (Andresen et al. 2009).

3 Med udgangspunkt i det heliotropiske princip

Lp-modellen:



LP vejlederen er proceskonsulent, hvor den konsultative tilgang ikke består i at finde frem til løsninger for lærere og pædagoger, men stille spørgsmål, bede om faglige argumenter og komme med alternative forslag (Nordahl, 2007 s. 46).

Lærere og pædagoger samarbejder i LP grupper om at øge kvaliteten af læringsmiljøet, hvilket ofte består i at tage hånd om adfærd hos elever, der opleves som problematisk. Som det er beskrevet på den danske hjemmeside for Lp-modellen⁴, så lægges der vægt på, at lærerne skal have fokus på interaktionen mellem eleven og omgivelserne, og desuden også se kritisk på egen undervisning og klasseledelse. Endvidere er det beskrevet, at skolerne gennem systematisk anvendelse af analysemodellen for læringsmiljøet kan opnå:

1. relativt større fagligt udbytte for elever

⁴ http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Om_LP-modellen.aspx

2. relativt øget selvværd i forhold til skolearbejdet
3. bedre faglige resultater
4. øget arbejdsglæde for professionerne

Lad mig fremhæve 3 helt centrale styrker ved LP arbejdet: 1) Den systemteoretiske praksis. 2) Den strukturerede problemløsningsmodel. 3) Den kollegiale sparring/den konsultative tilgang.

Systemteoretisk praksis

LP-modellen er udviklet ud fra en forståelse af at elevers læring og adfærd foregår i sociale systemer i skolen og kan betragtes som et alternativ til en mere individorienteret tilgang til problemer i skolen (Nordahl, 2009 s. 38). Helt konkret ses den systemteoretiske praksis i LP-modellens analysedel, hvor lærerne og pædagogerne i LP gruppen skal undersøge kontekst- og aktørperspektiver.

Konteksten som skal undersøges ”vil omfatte forhold som undervisning, lærer og leder, relationer mellem elev og lærer, relationer mellem elever, normer og regler, det fysiske miljø o.l. Et kontekstuel perspektiv betyder, at elevernes handlinger vurderes ud fra de kontekstuelle betingelser, der eksisterer i de situationer, hvor handlingen kommer til udtryk” (Nordahl, 2008 s. 37)

Vejledere har i denne fase været vidne til, at nogle lærere og pædagoger har udtrykt en vis sårbarhed i forhold til at skulle se på deres egen pædagogiske praksis i LP grupperne. Et bud på en årsag til denne sårbarhed kunne være at lærere og pædagoger investerer deres personlighed i deres arbejde og derved kan føle sig udfordret, ikke kun på

deres fag faglighed, men måske også på deres personlighed. Når fokus ofte er på det problematiske i læringsmiljøet, så vil det oftest også være noget problematisk i lærerens eller pædagogens praksis, der kunne komme perspektiver på, hvilket også kunne være med til at forklare denne sårbarhed. Samtidigt har det også været det, at se på deres egen praksis i et nyt lys, som rigtig mange har meldt positivt tilbage på. Man ser, at man som pædagogisk aktør er indlejret i et gensidigt påvirkende praksisfællesskab, hvor man er medskabere af den sociale virkelighed. Dette giver nye perspektiver og handlekraft.

Aktørperspektivet handler om at sætte sig ind i *elevernes virkelighedsopfattelser og deres mål, ønsker eller værdier for på denne måde at opnå en forståelse af, hvorfor børn handler, som de gør* (Nordahl. 2007 s. 24) Hvis en lærer eller pædagog føler sig meget udfordret af en elev, så kan det være svært at forstå elevens motiver. I sådan en situation kan man være tilbøjelig til at udpege eleven som et problem. Aktørperspektivet hjælper til med at løsne op omkring en "stirren sig blind på" eleven som problemet. Når man forstår elevens motiver, så ser man ofte også nye og hensigtsmæssige handlestrategier til at møde ham eller hende. Dette hjælper lærerne og pædagogerne med at beholde ansvaret for den gode relation til eleverne.

Struktureret problemløsning

Den strukturerede arbejdsgang i det pædagogiske arbejde, hvor man nøje følger modellen, er gang på gang blevet fremhævet som en styrke af mange vejledere, lærere og pædagoger. Det ska-

ber et klart fokus, så man blandt andet ikke fortaber sig i hurtige årsagsforklaringer eller et hurtigt "godt råd". Man trænes i at blive bedre til at iagttage uden at drage hurtige slutninger. Det er også min erfaring, at når man altid har en ordstyrer, så er det lettere at følge modellen. Derudover kan det være vigtigt at ordstyreren og referenten er andre personer end tovholderen. Derved kan tovholderen koncentrere sig om sin kerneopgave: at styre processen og sørge for at skabe forpligtigelse hos de andre lærere og pædagoger (Nordahl. 2007 s. 44). Tovholderen er mødeleder og skal eksempelvis disponere tiden og sørge for, at arbejdet munder ud i konkrete tiltag og at der bliver skrevet beslutningsreferat. Samtidig skal tovholderen også være drivkraft i at frembringe den fælles systemteoretiske forandringskultur i praksis.

Den kollegiale sparring

Den kollegiale sparring styrker teamsamarbejdet og kan styrke det fælles fodslag. Man finder et fælles sprog i den pædagogiske hverdag. Den kollegiale sparring kan også give mere ejerskab ved at der gives mandat til at afprøve forskellige tiltag. Det er de aktører, der står overfor udfordringerne, som skal definere og formulere hvad problemet består af. Det vil sige lærerne og pædagogerne. Dette er med til at give ejerskab og "empowerment". Mange ser også værdien i at medtænke andre perspektiver end deres egne, hvilket specielt ses der, hvor sammensætning af grupperne er lavet på tværs af fagteams og hvor lærere og pædagoger er i samme gruppe. Det giver en god dynamik og nye perspektiver. Samtidig vil

jeg også fremhæve den konsultative tilgang, hvor LP vejlederen hjælper gruppen til selvhjælp.

Anerkendelse som relations- og ressourcefremmende holdning: mødet med eleven/barnet/kollegaen og sig selv

Nogle af de temaer, som LP grupperne har arbejdet med er: adfærds- og relationshåndtering, klasseledelse og værdien af skolekulturer, der er anerkendende og bakker op om medarbejdernes arbejde. I forhold til klasseledelse har flere igennem LP arbejdet skabt resultater ved at tage ansvaret og "magten" i klasserummet på en anerkendende måde. Flere har haft antagelser om, at det at bestemme og det at være anerkendende ikke naturligt hang sammen. Styrkelsen af den pædagogiske integritet har været med til at genrejse læreres og pædagogers autoritet gennem et positivt læringsmiljø ved at motivere eleverne, ved at etablere en arbejdsro og i særlig grad ved at fremme deres relation til eleverne/børnene.

John Hattie's metaanalyse fra 2009 viser, at lærernes kompetencer har den største indflydelse på elevernes læringsudbytte (Hattie, 2009). Dansk Clearinghouse udførte en metaanalyse i 2008, hvor de undersøgte hvilke kompetencer hos lærere, der bidrager til læring hos eleverne. Gode relationer til eleverne var den hyppigst forekommende lærerkompetence (Nordenbo, 2008). Mange lærere og pædagoger er også interesserede i, hvad de selv kan gøre for at møde eleverne/børnene og hinanden positivt og for at styrke læringsmiljøet og teamsamarbejdet. I det følgende vil jeg komme med et bud på hvad der skal

til for at lærere og pædagoger kan styrke deres relationer.

I LP gruppen, i klasseværelset, på skolen og i SFO'en er det vigtigt at etablere et læringsmiljø med tryghed, åbenhed og anerkendende nærvær. Vi ved, gennem spejlneuronforskningen, at følelser, forestillinger og intentioner kan smitte (Rizzolatti et al., 2002. Bauer, 2006). Allerede Darwin var inde på affektiv smitte: "Det, at en følelse kommer frit til udtryk gennem ydre tegn, intensiverer den." (Darwin, 1872/1998: s. 359). Dette betyder blandt andet, at man ikke kun kan smitte hinanden, men at man også kan smitte sig selv ved eksempelvis at brokke sig, skælde ud eller smile⁵. I forskningen skelnes mellem et ægte og et overfladisk smil. Det ægte smil kaldes Duchenne smilet efter opdageren Guillaume Duchenne og er karakteriseret ved smilerynker ved øjnene, som ikke kan efterlignes medmindre, man føler glæde. Man kan dog intensivere glæden ved at praktisere indre smil. Ph.d. i psykologi Barbara Fredrickson har med sin "udvide og bygge teori" vist, at mennesket kan optage flere informationer om sig selv og verden, når positive emotioner som mindfulness, optimisme, taknemmelighed, meningsfuldhed, forbundenhed og leg er til stede (Fredrickson, 1998 & 2009).

Et smil virker ikke altid befordrende i relationen. Det kan være, at eleven er sur eller ked af det og har brug for at mødes i netop den stemning, inden et smil kunne komme på banen. Dette kan muligvis forklares igennem begreberne

⁵ Se eventuelt denne lille sjove film om at smile og anerkende: Validation. <http://www.youtube.com/watch?v=Cbk980jV7Ao>

afstemning og tilsigtet fejlfestemning (Stern, 2000: s. 263-264). Når vi skal møde den anden, så kan vi stille ind på den andens "frekvens". Denne afstemning hvorigennem vi møder og påvirker den andens følelser kan både ske på det autonome niveau; eks. igennem kvaliteten af vores kontakt med vores åndedræt, igennem det limbiske niveau; eks. et indre smil og via det præfrontale niveau; eks. gennem anerkendende sprog (Hart, 2006 s. 363).

Tilsigtede fejlfestemninger er forsøg på at ændre adfærd og oplevelse. Ph.d. i psykologi Daniel Goleman beskriver et eksperiment, hvor en munk skal diskutere med en aggressiv professor om emner de er åbenlyst uenige om. Bagefter sagde professoren, at det var svært at være aggressiv, når han hele tiden blev mødt med fornuftsgrunde og smil. Munken mødte professoren, så de oplevede et fællesskab samtidig med, at munken ikke lod sig ophidse (hans arousalniveau forblev lavt). Munken lod sig ikke invadere af professorens stressende arousalniveau. Tværtimod, så ændrede munken, med en tilsigtet fejlfestemning, professorens adfærd og oplevelse fra en aggressiv attitude mod en mere rolig. Munken modvirkede de aggressive følelser, hvilket var velgørende såvel for ham selv, som for hans dialogpartner (Goleman, 2003 s. 46). Munken var anerkendende, hvilket han muligvis var i stand til pga. sin mindfulness praksis. En praksis som jeg vil komme tilbage til.

Anerkendelse er grundlæggende for en god relation. Ifølge børneforsker Berit Bae (Bae, 1987) er de følgende fire områder vigtige for at skabe en god relation. *Forståelse og indlevelse*. At man via aktiv lytning og ved at forsøge at

stille ind på den andens frekvens (afstemning) får en oplevelse af den følelse og intention, som den anden har i situationen. *Bekræftelse*: At man spejler den andens oplevelse og følelser med værdsettelse, så den anden mærker sig selv mere tydeligt ved modtage gyldighed. *Åbenhed: at opgive kontrollen*. At man ikke søger at kontrollere den anden eller lave ekskluderende alliancer (neutralitet) og at man tør være åben overfor det som optager den anden, også selvom det kan ændre relationen/situationen. *Selvrefleksion og afgrænsning*: At man kan reflektere over sig selv og sine handlinger og skelne mellem ens egen oplevelse og den andens oplevelse i en situation. Og at man afgrænser sig, hvilket vil sige, at man bliver på egen banehalvdel. Hvis man ikke afgrænser sig, er irriteret og/eller føler sig afmægtig eller bare ikke har overskud, så kan det være svært at være anerkendende.

Anerkendelse kræver, at vi kan rumme situationen, hvilket vil sige, at vi kan dele de følelser og stemninger, der måtte være uden at overtage eventuelle negative følelser og stemninger fra andre. Her kan det være hensigtsmæssigt, at vi kan skelne mellem den anden som person og som handlende. Vi anerkender altid den anden, men vi anerkender ikke nødvendigvis den andens adfærd. Hvis en elev fx slår en klassekammerat, anerkender man eleven som person, men ikke elevens adfærd. Denne skelnen hjælper os til ikke at falde i den rummelighedsfælde, hvor vi kommer til at lade andre invadere os og blæse os omkuld. Dette handler om afgrænsning, hvor det kan være på sin plads at anmode den anden om at stoppe den uønskede adfærd.

For at øge sit overskud til at skabe gode anerkendende relationer kunne ressourceteknisk og trivselsfremmende øvelser være en gangbar vej.

Trivselsfremmende aktiviteter som relations- og ressourcetekniske holdninger

Den ressourceteknisk tilgang finder vi i særlig grad indenfor den positive psykologi, som kan defineres som det videnskabelige studie af velvære og optimale processer, hvor man forsøger at forstå og opbygge styrker og dyder, der gør at individer og samfund trives. Børneopdragelse handler i dette perspektiv om *"at afdække og fremme deres stærkeste egenskaber... og hjælpe dem med at finde de nicher, hvor de bedst kan leve disse styrker ud."* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2005).

Inden for den positive psykologi er der blevet forsket i forskellige øvelser, der fremmer trivsel. På den første verdenskonference i positiv psykologi, der fandt sted i juni 2009 i Philadelphia, mødte jeg flere af forskerne og forskningsresultaterne fra den positive psykologi. Et eksempel på empirisk forskning fra den positive psykologi er følgende kendetegn hos mennesker, der er blevet vurderet som de mest lykkelige:

- De plejer nære relationer.
- De udviser taknemmelighed for det de har.
- De er ofte de første til at tilbyde deres hjælp.
- De er optimistiske, når de tænker på deres fremtid.
- De gør fysisk aktivitet til en ugentlig og nogle gange en daglig vane.
- De er stærkt knyttet til et livs langt mål

- de smager på livets glæder og forsøger at leve i nuet (Fischer, 2008 s. 94).

Lad mig komme med et par eksempler på trivselsfremmende øvelser. Når man er taknemmelig, så virker det oftest trivselsfremmende på den taknemmelige og dennes omgivelser. Et eksempel på en enkelt øvelse i at fremme taknemmelighed er 3 gange om ugen at skrive 5 ting ned, som man er taknemmelig for. Og skrive hvorfor man er taknemmelig for det. Det skaber både taknemmelighed imens man skriver, og efter at der er gået en periode, så bliver man generelt mere opmærksom på det man er taknemmelig for. Ligeledes er der trivselsfremmende øvelser, hvor man afklarer sine mål og mening med tilværelsen. Optimisme som trivselsfremmende aktivitet kan øges ved at lave øvelser, hvor man forestiller sig og nedskriver sin bedst mulige fremtid. Man kan øge sit engagement og trivsel ved at afklare sig sine styrker og anvende dem på nye måder og til noget, der gavner andre. I det følgende vil jeg beskrive mindfulness som en relations- og ressourcetekniske holdning.

Mindfulness som relations- og ressourcetekniske holdninger

Mindfulness er det nærvær, der træder frem, når en accepterende opmærksomhed bevidst rettes mod den udfoldende erfaring fra øjeblik til øjeblik. Praksissen tager udgangspunkt i åndedrætsobservation og er en proces, hvor man bliver bevidst om tanker og følelsers subjektive og forbigående kvalitet frem for at se følelser og tanker som valide og permanente. Praksissen kan føre til

at man bliver mere nærværende i nuet på en anerkendende måde. Og desuden kan den øge livsglæden og beslutningskompetencen (Rotne, 2007). Neuropsykologisk forskning viser, at mindfulness med utrænede deltagere efter et 8 ugers program, kan have en positiv virkning på immunforsvaret og livsglæden (Davidson et al., 2003). Forskning viser ligeledes, at langtidsmediterende kan berette om en vedvarende følelse af glæde, begejstring, høj energi og vågenhed, hvilket kan måles i hjerneaktiviteten (Goleman, 2003 s. 433-444). Forskning peger også på at praktiseringen af det dybe åndedræt har en stressreducerende effekt (Servan-Schreiber, 2004). Grubleri, som er en tankemæssig stressfaktor, modvirkes gennem accept og metakognitiv indsigt (Teasdale, 1999), der er en central del af mindfulness. Accepten skaber en omdirigering af opmærksomheden mod en større samhørighedsfølelse, hvor nuet erfares i dets emergens. Denne "nuværs" erfaring beskrives ofte som meningsfuld og stressreducerende. Derudover har mindfulness praktikere gode erfaringer med lettere at "falde ned" efter en stresset situation, hvilket neuropsykologisk kan forklares ved, at mindfulness styrker praktikerens restituerings effekt. Mindfulness praktikere beretter ofte om en oplevelse af større indre ro og en øget koncentrationsevne. Denne erfaring opleves af mange relativt hurtigt.

I praksissen mærker vi vores åndedræt og imødekommer alt det vi sanser og tænker som forbigående på en 1) accepterende, 2) undersøgende og 3) ikke-identificerende måde. Vi forsøger ikke at have så travlt med at nå til fremtiden, at nutiden er reduceret til et middel til at nå den. Derimod stopper vi op,

mærker åndedrættet og lægger mærke til hvad der foregår i og omkring os med accept. Det er almindeligt at være fyldt med svært håndterlige følelser og tanker. Vi kan anskue følelser som budbringere. Vrede fortæller os eksempelvis blandt andet noget om at vores værdier og forventninger ikke er blevet mødt, at vi er i fare eller at vi ikke har taget vare på os selv. Følelserne påvirker og kan derved være med til at hindre de gode relationer og et godt læringsmiljø. Som professionelle er det derfor vigtigt at kunne forholde os hensigtsmæssigt til følelser og tanker, der ikke støtter gode relationer. Eksempelvis kan skældud mindskes via mindfulness. Skældud er en vredesbåret pædagogisk praksis og oftest et afmagtsfænomen, der ikke er forskningsmæssigt belæg for at anvende (Sigsgaard, 2002).

Mindfulness praksissen foreslår, at vi håndterer de umulige sindstilstande ved at være sammen med dem i accept. Professor i medicin Jon Kabat-Zinn, er grundlægger af det mindfulness baserede stressreducerende program, som anvendes på over 200 hospitaler. Han foreslår følgende: "*Når opmærksomheden "vandrer" til opståede tanker og følelser, så anerkender og accepterer deltageren hver tanke og følelse, og "slipper" dem ved, at opmærksomheden dirigeres tilbage til åndedrættet*" (Kabat-Zinn, 2003 s. 72).

Når vi rummer øjeblikket, skabes der et stille sind, der gør, at vores handlinger hverken er vanemæssige og "kører på autopilot" eller er overkontrollerende. Når vi giver slip og sætter vores forståelser og selvbilleder i "parentes", så bliver der plads til at være nærværende, til at møde andre med overskud

og anerkendelse (Depraz & Varela, 2003 s. 31-42).

Mindfulness har rødder i buddhistiske metoder, hvor man, for at skabe en dybere livsglæde, undersøger følgende grundvilkårs fænomener: *foranderlighed* (intet er permanent/alting ændrer sig), *intet er uafhængigt* (alting interagerer/er gennemtrængeligt) og *alting har årsager* (Hanh, 2000. Kornfield, 2008). Ph.d. i klinisk psykologi Jack Kornfield forklarer, at hvis vi ønsker at noget, der forandrer sig hele tiden, skal forblive det samme, så bliver vi skuffede og vi kommer til at lide. Kan vi derimod slappe af overfor usikkerhed og foranderlighed som grundvilkår og forblive centreret i forandringerne, så kan der skabes en ro, omsorg og imødekommenhed (Kornfield, 2008b s. 15-16).

At alting interagerer finder vi også i kontekstperspektivet. For en dybere forståelse af begrebet kunne denne mere poetiske beskrivelse være en hjælp: *Hvis du er digter, vil du kunne se, at der hænger en sky i dette stykke papir. Uden en sky vil det ikke regne; uden regn kan træerne ikke vokse; og uden træer kan vi ikke fremstille papir. Skyen er afgørende for papirets eksistens. (...) Vi kan derfor sige at, skyen og papiret er sammenværende* (Hanh, 2002 s. 91).

Hvis vi antager, at vi er uafhængige og uden andel af de sammenhænge vi indgår i, så ville vi muligvis lettere kunne skyde skylden på andre. Samtidig vil vi være i en utilfredsstillende mangeltilstand, der med en vis sandsynlighed, fører til brok og grådighed, der ikke kan tilfredsstilles indenfor dette dualistiske paradigme. ”De andre” opfattes lettere som trusler, hvilket kan føre til fjendtlighed. Løsningen er, at vi eksempelvis

igennem mindfulness praksis, transformerer grundantagelser, tanker, følelser og handlinger: grådighed til generøsitet, fjendtlighed til venlighed og fejlantagelser til indsigt (Kornfield, 2008). Indsigt er i denne sammenhæng en erfaring af grundvilkårene: foranderlighed, sammenværende og årsagssammenhænge.

I det følgende vil jeg komme med et bud på, hvordan denne ressource- og relationsorienterede praksis både kan forbedre Lp-modellen og skabe en ny og bedre samarbejds- og forandringsmodel: Mindfulness forandringsmodellen.

Udviklingsmuligheder for Lp-modellen

For at gøre Lp-modellen mere ressourceorienteret, så kunne man lægge en større vægt på de forskningsbaserede resultater, der viser trivsels- og læringsfremmende faktorer. Her kunne tages udgangspunkt i det Lp-modellens ophavsmand, Thomas Nordahl, kalder de beskyttende faktorer (Nordahl, 2008 s. 64-65). Det kunne være faktorer som man kunne ønske at fremme og som man ved skaber et godt læringsmiljø.

Eksempelvis:

- Elever, der har gode relationer til mindst én lærer.
- Elever som er motiverede.
- Elever som oplever anerkendelse.
- Elever som oplever tydelige forventninger.
- Elever som oplever sig som del af et inkluderende klasse miljø, hvor der er gode indbyrdes relationer.
- Elever som har positiv selvopfattelse.
- Elever som anvender sine ressourcer i et læringsmiljø, hvor udfordringer er tilpasset færdigheder.

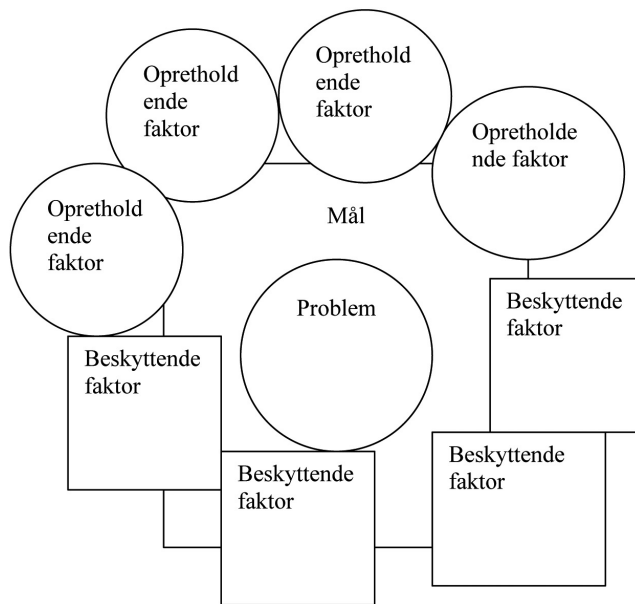
- Elever som oplever positiv og hyppig feedback, og som har en struktureret klasseledelse og en målrettet undervisning.
- Elever som har mulighed for at opleve mestring.
- Elever som er på skoler, hvor der er et positivt og tæt skole-hjem samarbejde og hvor der er en skoleledelse, der viser vejen og fremmer høj moral hos lærere og elever.

For at styrke den ressourceorienterede tilgang, så kunne man i analysefasen indsætte målet i midten sammen med problemet. På den måde vil man også komme til at reflektere over det man vil opnå og det der kunne lykkes. Dernæst kunne man tilføje Nordahls beskyttende faktorer som mulige læringsfremmende faktorer. Man kunne indsætte undtagelsesspørgsmål som eksempelvis: Hvornår er der beskyt-

tende faktorer tilstede? Nedenstående model er en udvidelse af analysefasen i Lp-modellen, hvori mål og beskyttende faktorer er medtaget via undtagelsesspørgsmålene.

Sådanne undtagelsesspørgsmål nævner Nordahl også: *I analysefasen vil det også være væsentligt at finde frem til ressourcer og stærke sider hos både enkeltindivider og i det sociale system, hvor adfærden udspiller sig. Det er omstændigheder, som senere strategier og tiltag kan tage udgangspunkt i og bygge på. Sådanne sider hos barnet og i det miljø, barnet er en del af, kan fungere som beskyttende faktorer under opvæksten, således som det er beskrevet i hæftet om grundlaget for Lp-modellen (Nordahl 2007 s. 27).*

For at fremme sit overskud og etableringen af en anerkendende mødekultur på LP mødet, så kunne man starte mødet ved at praktisere mindfulness.



En Mindfulness forandringsmodel på et systemisk og anerkendende grundlag

For at komme ud over Lp-modellens grundfæstning i den traditionelle problemløsningsform, så har jeg skabt en Mindfulness forandringsmodel (se nedenfor), inspireret af AI-modellen (Cooperrider et All., 2008). I denne anerkendende organisationsudviklingsform tages udgangspunkt i det, der fungerer godt og det man ønsker mere af. Man starter ikke med at finde problemet, hvilket ind imellem skaber en forventning om at fokusere på problemer under arbejdet med LP.

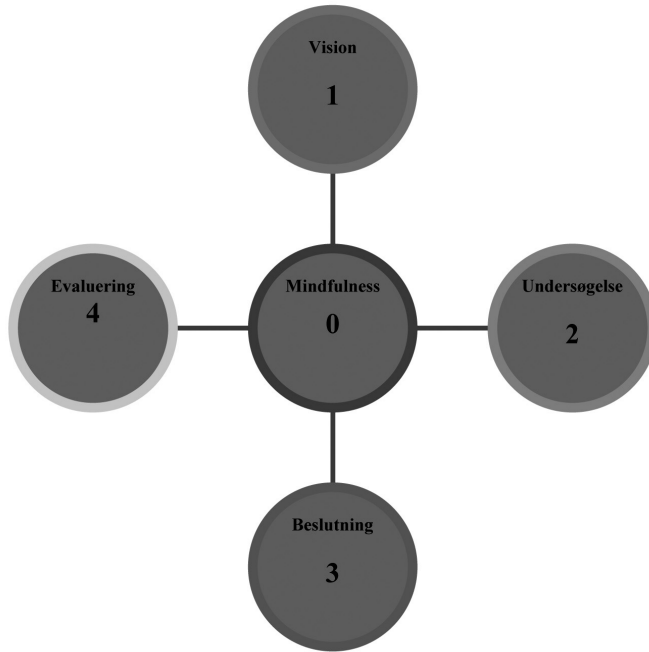
Udover de styrker som jeg finder værdifulde i Lp-modellen, så har jeg i Mindfulness forandringsmodellen lagt vægt på at integrere følgende:

0. Mindfulness praksissen er centreret i midten af modellen for at fremme etableringen af et nærværende møderum med overskud. Ved at man gentagne gange praktiserer mindfulness i fællesskab vil denne praksis også på sigt kunne blive en del af den pædagogiske kultur: En anerkendende kultur med overskud og indsigt. Man starter mødet med at praktisere mindfulness i 5

minutter og man vender tilbage til praksissen undervejs, hvis nærværet bliver mindre.

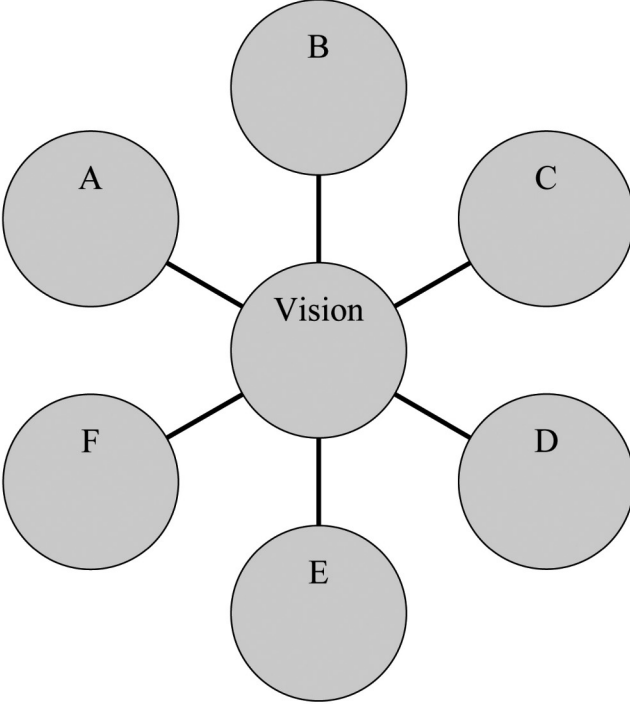
1. Udgangspunktet for det pædagogiske udviklingsarbejde er visionen, da visionen er det, der skal begejstre os og drive os frem. Visionen er den forandring vi ønsker og det som vi fokuserer på, og som derved også bliver forstærket.
2. I undersøgelsesfasen er de systemiske spørgsmål relateret til visionen. Spørgsmålene i undersøgelsesfasen er ressourceorienteret. Eksempelvis: Hvor er der situationer, der fungerer godt og hvor er der styrker og motivation hos aktørerne, der kan hjælpe os med at realisere visionen? Der spørges også til, hvad der kunne forhindre visionen i at blive realiseret for at imødekomme en eventuel problemfornægtende faldgruppe.
3. I beslutningsfasen forpligtiger vi os på at udføre de ændringer som vi tror virkelig vil gøre en forskel.
4. I evalueringsfasen spørges der til, hvis fortjeneste, der gjorde udfaldet, så vi husker at anerkende hinanden for det gode arbejde. Derudover fortælles den gode historie videre til inspiration.

Mindfulness forandringsmodel:



Følgende er et arbejdsblad/en referatskabelon baseret på Mindfulness forandringsmodellen, der kan bruges under det konkrete udviklingsarbejde:

<p>0. Mindfulness Etablering af et møderum med tryghed, åbenhed og anerkendende nærvær igennem mindfulness praksis:</p>		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="637 1319 1268 1373"> <p>Observer vejtrækningen. Vær sammen med kroppen og åndedrættet.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="637 1373 1268 1464"> <p>Acceptér det nuværende øjeblik. Giv slip på trangen til at skulle noget andet end at være til stede. Smil gerne et stille smil, hvis du kan. Reager ikke på tanker og følelser, men oplev dem som forbigående.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="637 1464 1268 1535"> <p>Bevar kontakten til åndedrættet og nærværet med det nuværende øjeblik og responder på de opgaver du har foran dig med anerkendende nærvær.</p> </td> </tr> </table>	<p>Observer vejtrækningen. Vær sammen med kroppen og åndedrættet.</p>	<p>Acceptér det nuværende øjeblik. Giv slip på trangen til at skulle noget andet end at være til stede. Smil gerne et stille smil, hvis du kan. Reager ikke på tanker og følelser, men oplev dem som forbigående.</p>	<p>Bevar kontakten til åndedrættet og nærværet med det nuværende øjeblik og responder på de opgaver du har foran dig med anerkendende nærvær.</p>
<p>Observer vejtrækningen. Vær sammen med kroppen og åndedrættet.</p>					
<p>Acceptér det nuværende øjeblik. Giv slip på trangen til at skulle noget andet end at være til stede. Smil gerne et stille smil, hvis du kan. Reager ikke på tanker og følelser, men oplev dem som forbigående.</p>					
<p>Bevar kontakten til åndedrættet og nærværet med det nuværende øjeblik og responder på de opgaver du har foran dig med anerkendende nærvær.</p>					
<p>1. Vision Hvilken ændring kunne begejstre jer så meget, at i ville fortælle om den til andre?</p>	<p>Visionen, som evalueres d. _____, er:</p>				

<p>2. Undersøgelse I forhold til visionen: A) Find nogle situationer som fungerer godt. B) Hvor er der styrker hos aktørerne eller omkring aktørerne, der kan hjælpe? C) Hvor er der interesser/motivation hos aktørerne eller i omgivelserne, der kan hjælpe på vej? D) Hvor kunne der være forhindringer? E) Hvad er barnets/kollegaens/forældrens logik? F) Hvordan påvirker du situationen bedst, så visionen realiseres?</p>	
<p>3. Beslutning Hvilke ændringer kan vi gøre, som virkelig vil gøre en forskel?</p>	<p>Inden næste møde d. _____ forpligtiger vi os til at:</p>
<p>- Handling Skab fælles fodslag ved at formidle visionen. Fortæl de gode historier ved at fremhæve forbindelsen mellem ny adfærd og succes.</p>	<p>Skriv notater i perioden:</p>
<p>4. Evaluering Er beslutningerne blevet udført? Hvad virkede? Hvis fortjeneste gjorde udfaldet? Hvis visionen er realiseret, så fortæl den gode historie. Hvis ikke – hvad skal der arbejdes videre med?</p>	
<p>- Procevaluering Hvad gik godt? Hvad skal vi huske til næste gang?</p>	

Afslutningsvis vil jeg udtrykke glæden ved at fordybe mig i den pædagogiske substans, i mødet med de mange dygtige lærere, pædagoger og skoleledere. Det er mit håb, at dette arbejde vil være med til at styrke læringsmiljøets indbyrdes relationer og være et meningsfuldt bidrag til skabelsen af dannelseskulturer båret af engagement, anerkendende samhörighed, generøsitet og udvikling af de potentialer, der i fremtiden skal varetage vores samfund.

Litteratur

- Andresen, B. B., Egelund, N. & Nordahl, T. (2009) LP-modellen - forskningsindsats og første resultater. I *Pædagogisk psykologisk tidsskrift 2009/6*
- Bae, B. (1987) *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Oslo. Barnevernsakademiet
- Bauer, J. (2006) *Hvorfor jeg føler det du føler. Intuitiv kommunikation og hemmeligheden ved spejlneuroner*. Valby. Borgen.
- Cooperrider, D., Whitley, D. & Stavros, J. M. (2008) *Appreciative inquiry handbook: for leaders of change*. 2. udgave. Crown Custom Publishing, Berrett-Koehler.
- Darwin, C. (1872/1998) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London. John Murray.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. & Sheridan, J.F. (2003) Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. I *Psychosomatic medicine* 65 (p. 564-570).
- Depraz, N., Varela, F. og Vermerch, P. (2003) *On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Fisker, J. (2008) Lykke og subjektivt velvære. I Myszak, A. & Nørby, S. (red) *Positiv psykologi - en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer*. Hans Reitzel
- Fredrickson, B. L. (1998) What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2009) *Positivity: Ground-breaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008) Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Goleman, D. (2003) *Destruktive følelser. Hvordan kan vi håndtere dem?* Gylling. Borgen.
- Hart, S. (2006) *Betydningen af samhörighed - om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. Hans Reitzel
- Hattie, John. *Visible Learning : a Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009
- Kabat-Zinn, J. (2003) Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and practice*, V10 N2. American Psychological Association D12 (p. 144-156)
- Kornfield, J. (2008a) *The Wise Heart. Buddhist Psychology for the West*. London. Rider.
- Kornfield, J. (2008b) *Meditation for begyndere*. Valby. Borgen
- Hanh, T. N. (2002) *Fred er vejen*. Valby. Borgen, 1. udgave, 4. oplag.
- Hanh, T. N. (2000) *Hjertet i Buddhas lære. Fred, glæde og befrielse*. Valby. Borgen.
- Nordahl, T. (2009) Resultater og udfordringer i skolen og i arbejdet med LP-modellen. I Hansen, O. & Nordahl, T. (red.) *LP-modellen. Læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Frederikshavn. Dafolo
- Nordahl, T. (2007) *Arbejdet med LP-modellen*. University Collage Nordjylland.
- Nordahl, T. (2008) *LP-modellens vidensgrundlag*. University Collage Nordjylland.
- Nordenbo, S. E. (2008) *Lærerkompetanser og elevs læring i barnehage og skole : et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2002) Motor and cognitive functions of the ventral premotor cortex. *Cognitive neuroscience*
- Rotne, N. F. (2007) *Mindfulness. En teoretisk undersøgelse af mindfulness som stresshåndteringsmetode*, Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Seligman, M. E.P. & Csikszentmihalyi, M. *Positiv psykologi: en introduktion*. I: Knoop, H. H. & Lyhne, J. (red.), *Positiv psykologi - po-*

- sitiv pædagogik*. Dansk psykologisk Forlag, 2008
- Servan-Schreiber, D. (2004) *Behandling af stress, angst og depression uden medicin og terapi*. Kbh. Gyldendal
- Sigsgaard, E. (2002) *Skældud*. Hans Reitzels Forlag
- Stern, D. (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Teasdale, J.D. (1999) Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, vol. 6 (p. 146-155)

"Psykodialys"

Den centrala uppgiften vid vård och behandling av psykotiske patienter



Sverker Belin, leg psykolog och psykoterapeut

Jag skulle vilja presentera en metafor för det jag tycker är den huvudsakliga uppgiften när man arbetar med tidigt störda och psykotiska patienter. Användningen av denna metafor är i sig också ett försök att bidra till ett gemensamt bildsprog för de olika personalkategorier som deltar i den helteamshandledning jag praktiserar på två olika behandlingshem.

Allvarliga psykiska personlighetsproblem som t ex schizofreni är oftast intimt förknippade med en oförmåga att kunna känna mänskliga känslor på ett uthärdligt och vägledande sätt. Tidigt störda eller psykotiska patienter klarar ofta inte alls av att i ord beskriva och berätta vad de varit med om eller vilka förkrossande erfarenheter de bär på. Dessa erfarenheter och känslor förmedlas därför ofta i en speciell form. Eftersom patienterna inte själva förmår härbärgera sina laddade känslor söker de kompletterande "hjälpbärare" för sitt inre känslokaos. De försöker därigenom omedvetet återskapa vissa symboliska, avgiftande och "processande" relationskvaliteter, kännetecknande

för en fungerande och ursprunglig mor-barnrelation.

Patienter med dessa grundläggande svårigheter kommunicerar i hög grad genom att inducera (ladda upp) olika känslor och upplevelser hos sina behandlare och hjälpare. Detta sker genom såväl öppna, dramatiska som subtila aktiviteter. "Berättelsen" eller känslöförmedlingen kan emellertid bara falla i god jord om vårdpersonerna i sin tur förstår och kan använda sig av dessa typiska kommunikationsfenomen. Den grupp av människor som arbetar med patienterna måste kunna smälta ner det outhärdliga och alltför farliga i de känslor som patienterna själva är oförmögna att avgifta eller bearbeta. De behandlande och hjälpare personerna måste också kunna formulera och återspegla patientens omedvetna budskap på ett sätt som lindrar och förmänskligar.

Många författare har beskrivit denna vård- och behandlingsuppgift som ett slags filtrerings- eller avgiftningsprocess (Bion, Haugsgjerd m fl). Med en liknelse skulle man kunna beskriva den bristande härbärgeringen och avgiftningen av känslor vid ett slags "njurproblem". Då

en persons fysiska njurar inte har kapacitet att fullgöra sina avgiftande och reglerande uppgifter, måste hjälp tillföras. Ibland används dialysbehandling. Den sjukes blodomlopp kopplas då ihop (symbiotiskt) med en kompletterande konstgjord njure i form av en dialysapparat. Genom en regelbunden "sammanslutning" erbjuds därmed den avgiftning som behövs. På samma sätt kan man betrakta förhållandet mellan en patients bristande förmåga att rymma och avgifta sina överväldigande känslor och ett valfungerande behandlingsteams mognare och bättre kapacitet i dessa avseenden.

Gruppen av vårdande och behandlande personer brukar emellertid också förr eller senare dra på sig känslomässiga "njurproblem". Speciellt om tillförseln av "giftiga substanser" och "slaggprodukter" (inte minst överväldigande, inducerade känslor från patienter) är stor. Dessa tar sig över via de känslomässigt sarnmanslutna behandlingsrelationernas "blodomlopp". De symbiotiskt präglade, "täta" patient-behandlarrelationerna skapar ofta starka känslöförgiftningar i behandlingsteamet. Därför måste också vårdpersonerna regelbundet erbjudas någon form av känslomässig "hjälpnjure" utifrån. Friskt "blod" kan t ex tillföras via en handledare och en fungerande handledningssituation. Den förgiftningssubstans som är för övermäktig och inte kan renas och hanteras av teamets egen känslomässiga "njurfunktion" när på sätt handledarens friska och spjälkande "njurkapacitet". Renat och vitaliserat "blod" i form av ökad medvetenhet och ökade kunskaper kan därefter rinna tillbaka i motsatt riktning - ända tillbaka till patienterna.

Om man vill kan man faktiskt hävda att bra känslomässig och psykologisk hjälp och behandling ger psykiatriska patienter en möjlighet att genuint införliva goda förebilder och mönster från vårdpersonernas sätt att fungera, kommunicera och hantera känslor (jfr goda introjekt). Denna process medför i sin tur en successiv "transplantation" av en kapacitet att symboliskt och psykologiskt avgifta sig själv på överväldigande och skrämmande känslor. Då detta psykiska "transplantat" väl fått fäste (ibland efter åtskilliga "avstöttningsreaktioner" i form av negativa terapeutiska reaktioner) stärks den känslomässiga kapaciteten och det mellanmännsliga oberoendet.

Ett exempel är nödvändigt för att illustrera hur "psykodialysen" kan gå till i praktiken:

Vid en teamhandledning på en psykiatrisk sjukhusavdelning rådde en tung stämning. Man diskuterade den nya situation som uppstått då en manlig patient nyligen mist sin terapeut. Terapeuten var en kvinna i 35-årsåldern. Hon hade sett sig nödsakad att ge upp terapin. Hon lät meddela att hon inte orkade fortsätta arbeta med patienten och avsåg att flytta från orten inom kort.

Patienten hade alltid varit synnerligen krävande och svårhjälp. Han hade avverkat åtskilliga terapeuter och kontaktmän under sin psykiatriska karriär. Den kvinnliga avdelningsföreståndaren var mycket bekymrad och uppgiven. Många av miljöpersonalen var arga och besvikna på terapeuten som slutat. Andra suckade tungt och tycktes helt ha förlorat tron på vårdformen som sådan. Det var lätt att se att många kände sig både hjälplösa och rådvilla inför framtiden.

Handledaren fick emellertid rätt snart klart för sig att det fanns något mer än vanliga realistiska känslor av hjälplöshet och missmod med i bilden. Han började därför undersöka i hur stor utsträckning stämningarna i gruppen kunde tänkas vara influerade av någon form av induktionsfenomen eller av någon slags omedveten identifikationsprocess som fångat upp patientens ohärbärgerade känslor i den aktuella situationen.

Då man tittade närmare på patientens anamnes visade det sig att han redan under de två första åren av sitt liv varit med om flera ödesdigra avbrott i viktiga relationer. Kontakten med modern bröts vid förlossningen. Modern var därefter sjuk en längre tid. En moster tog sig an honom i ett skede, men orkade inte med honom utan lammade honom till ett spädbarnshem. Modern tillfrisknade därefter (då han var ungefär ett år gammal) och tog hem honom under en period. Hon lämnade honom emellertid senare till en annan familj i släkten då hon ånyo blev så sjuk att hon inte kunde vårda honom. Vid närmare granskning av hans livshistoria fann man åtskilliga tecken på att ingen egentligen orkat med honom eller haft förmåga att tillgodose hans behov av kontinuitet och trygghet. När han senare i livet (från 19 års ålder) blivit föremål för psykiatrisk vård hade han fått dessa erfarenheter ytterligare bekräftade och befästa. De senaste 18 månaderna på denna avdelning hade dock inneburit ett positivt undantag.

Sedan terapeuten avbrutit terapin hade patienten varit klart mera psykotisk och ibland onåbar. Ingen utom någon enstaka i teamet tyckte att det gick att få kontakt med honom. De fle-

sta kände sig mycket hjälplösa och vanmäktiga.

För en utomstående betraktare, som handledaren, var det ingen tvekan om att det trots allt fanns mycket konstruktivt och meningsfullt att göra för denna patient i den situation som förelåg. Det fanns därför anledning att ordentligt granska de regressiva övertönen i den nöd, hjälplöshet och katastrofstämning som rådde i teamet. Ur handledarens mera oberoende och fria perspektiv, förelåg det ett oproportionerligt stort gap mellan gruppens uppgivna syn på patientens framtida möjligheter (och tydligen även föreställningarna om de egna möjligheterna) och en mer realistisk syn på saken. Detta spektrum av framträdande känslor utan reell förankring är för övrigt ganska utmärkande för de induktions- och resonansfenomen som ofta uppstår bland behandlande och vårdande personer i verksamheter av detta slag. Det fanns heller ingen anledning att glömma de faktiska och gedigna framsteg som patienten gjort sedan han kom till avdelningen. Dessutom hade terapeuten absolut inte varit den enda betydelsefulla personen i teamet. Ju mer man diskuterade patientens aktuella situation, desto mer uppenbart blev det att det hos många i teamet förelåg en omedveten identifikation med den övergivenhet och hjälplöshet som väckts upp hos patienten när han miste sin terapeut. Dessa känslor fanns för övrigt säkerligen dolda bakom hans upptrappade psykotiska symtom.

Handledningen gav i detta fall en påminnelse om ett fenomen som teamet sedan tidigare var bekant med från arbetet med andra patienter. Det blev därmed möjligt att via vårdper-

sonernas känslor ringa in och förstå hur patienten hade det bakom sina symtom. Man kunde därefter gemensamt formulera vad som nu var de viktigaste och mest angelägna vårduppgifterna i förhållande till honom. Faktum var att denna patient aldrig tidigare hade fått hjälp att bearbeta en förlust av en betydelsefull person. Den närmaste tiden behövde patienten mycket hjälp att ta till sig de svår-
bemästrade känslor som förlusten av terapeuten väckt. Detta var i sig mycket angelägna och meningsfulla uppgifter för kontaktmannen m fl. Istället för att fästna i, och agera ut, de av patienten inducerade hjälplöshetskänslorna, fann man därmed öppningar till aktuella och möjliga vårduppgifter.

Denna patient behövde de närmast följande åren för att bättre lära sig orka känna, och känna igen, känslor som har att göra med att bli lämnad - istället för att bli utslagen och psykotisk. Tack vare att det fanns viktiga och kompletterande vårdpersoner kvar som stod för den fortsatta kontinuerliga kontakten blev det faktum att han miste sin terapeut inte ytterligare en katastrofal och obearbetad erfarenhet. Istället blev denna förlust början på det viktiga arbetet för patienten att förstå sin centrala livssmärta.

Temet kunde i detta fall formulera och känna igen fenomenet med den inducerade och omedvetet burna hjälplösheten. Man lyckades därmed bättre förstå och hjälpa patienten. Man började tillbringa mycket mer tid med honom och talade mycket mer med honom om hans övergivenhetskänslor. Man kunde successivt lämna tillbaka hans outh-

ärdliga och övervaldiggande förlust- och hjälplöshetskänslor i en mera medvetandegjord, smält, avgiftad (psykodialyserad) form. De förgiftade känslorna nådde alltså fram till teamet genom patientens "uppladdande" kommunikativa beteende, uppmärksammades och avgiftades vid teamhandlingen och speglades sedan tillbaka till patienten. Utan en förståelse av sambanden mellan de tunga hjälplöshetskänslorna i teamet och patientens oförmåga att själv härbärgera dessa känslor hade risken varit stor att hjälplösheten även fortsättningsvis agerats ut. Man hade sannolikt då flyttat patienten till en ny verksamhet eller t ex avkrävt verksamhetens kvarvarande terapeuter orimliga trohetslöften för att överhuvud taget få arbeta med patienter.

Patientens ödesdigra "förlusttema", som antagligen i hög grad bidragit till hans grava psykiska problematik, och som (via en induktionsprocess) "förgiftade" teamets stämningar och klar-
syn i den aktuella situationen, blev i detta exempel föremål för nödvändig psykodialys.

Sverker Belin
leg psykolog och psykoterapeut
Stallvägen 27
S 784 61 Borlänge

Referenser:

- Bion, W.R. (1962) A theory of thinking. *International Journal of Psycho-analysis*, 34:306-310.
- Hausgjerd, S. (1985) *Psykoterapi och miljöterapi vid psykoser*. Prisma, Stockholm.
- Rosenfeld, H. (1987) *Impasse and interpretation*. Tavistock publications Ltd, London.

Faktablok

Hvad er – KFS?



Udviklingsplan for specialundervisningen

I forbindelse med gennemførelsen af kommunalreformen har fællesskabet af kommuner i Hovedstadsregionen vedtaget en udviklingsplan for specialundervisningen.

Udviklingsplanen skal sikre, at der fortsat er undervisningstilbud med de nødvendige specialpædagogiske kompetencer samtidig med, at man fortsat arbejder med at øge inklusionen i folkeskolen.

Kommunekontaktrådet (KKR) Hovedstaden har samlet tiltrådt udviklingsplanen. Udviklingsplanen understøttes strukturelt af en netværksmodel og en koordinerende funktion (KFS).

Netværksmodellen

I Hovedstadsregionen er der etableret 6 netværk bestående af kommunale fællesskaber, der geografisk ligger i nærheden af hinanden. De kommunale fællesskaber indgår i forpligtigende samarbejde om fastholdelse og etablering af de nødvendige specialundervisningstilbud med det erklærede mål, at netværket på sigt kan undervise stort set alle dets egne elever.

Samarbejdet i netværkene foregår ud fra følgende forudsætninger:

- At det samfundsøkonomiske aspekt vægtes, så der ikke bygges nyt i en kommune, medens en anden kommune har ledig kapacitet.
- At der sker en tilslutning til definitionen af begrebet ”forsyningsforpligtigelse”, så denne kan opfyldes i egen kommune/ eget netværk.
- At der tages højde for bevarelse af de nødvendige særlige ekspertiser.

Den koordinerende funktion

KFS er en fælleskommunal enhed, der skal understøtte og sikre, at den vedtagne udviklingsplan for specialundervisningen i Hovedstadsregionen gennemføres.

KFS er placeret i Høje-Taastrup Kommune med 1,5 årsværk. Udgifterne til KFS dækkes af de deltagende kommuner fordelt via objektive kriterier.

I det daglige refererer KFS til en styregruppe sammensat af en børne- kulturdirektør fra hvert af de seks netværk, formanden for embedsmandsudvalget for børn og kultur og direktøren for Høje-Taastrup, der er værtskommune for KFS.

(fortsættes)

Hvad kan – KFS?

KFS -opgaver

- Koordination af den visitation, der er fælles for netværkene.
- KFS varetager en tilpasning vedrørende procedurer, retningslinjer og tidsrammer for så vidt angår visitationer på tværs af og fælles for netværkene
- Fastholdelse det it-baserede ”Overblik” over al specialundervisning i Hovedstadsregionen.

Indsamling og sammenskrivning af kommunernes årlige redegørelser til en fælles udgivelse.

Indsamling og formidling af taksterne for de specialundervisningstilbud der sælges til andre kommuner

Prognosearbejde for netværk

KFS vil i samarbejde med de forskellige netværk kunne medvirke til indsamling af oplysninger om antal af nuværende og kommende elever. En formidling af disse tal på tværs af netværkene vil kunne medvirke til, at den langsigtede planlægning af specialundervisningens tilbud er afpasset til fællesskabets samlede behov.

- Formidling af alle forhold der vedrører og understøtter det kommunale fællesskab i Hovedstadsregionen.

Dette vil løbende kunne følges på to hjemmesider: www.kfs-hovedstadsregionen.dk , der indeholder alt, der vedrører KFS og de seks netværk. www.spuvo.dk , der er ”Overblik” over al specialundervisning i kommunerne i Hovedstadsregionen.

Kontakt for yderligere information:

KFS

Pia Høgh

Pæd.psyk. konsulent

Bygaden 2,

2630 Høje Taastrup

Tlf.: 4359 1392

Mob.: 3062 3278

e.mail: piahan@htk.dk

Nordic Interventions Kurser Forår 2010

Eia Asen & Peter Fonagy 25 - 26 Mar 2010

Mentaliseringsbaseret terapeutisk arbejde med børn, voksne og familier

En to dages workshop med Peter Fonagy og Eia Asen

Peter Fonagy og Eia Asen vil præsentere den nyeste udvikling af mentaliseringsbaserede modeller for terapeutisk arbejde med børn, voksne og familier på en to-dages workshop i marts 2010 i Helsingør. Der vil blive arbejdet praksisnært med mentalisering gennem præsentationer, konkrete eksempler og rollespil. Vil du blive klogere på mentaliseringsprocesser i et pragmatisk perspektiv, så deltag i denne fantastiske workshop i marts 2010.

Mentaliseringsbaseret terapi (MBT) er udviklet ud fra tilknytnings- og psykodynamiske begreber og ideer. Den har et stærkt relationelt fundament –ligesom den systemiske tilgang- og denne workshop præsenterer en nytænkende måde at skabe bro mellem "det indre" og "det ydre". Det teoretiske grundlag for MBT vil blive gennemgået, og rationale bag tilgangen vil blive forklaret. Der eksisterer nu manualiserede versioner af både MBT og MBFT (mentaliseringsbaseret familierterapi) og disse vil blive præsenteret og eksemplificeret ved mange kliniske vignetter og videooptagelser. På de to dage vil der blive lagt vægt på den pragmatiske anvendelse af tilgangen, både individuelt og i en familiekontekst. Underviserne ønsker at udbrede deres overbevisning om, at et fokus på mentalisering, eller i det mindste som et perspektiv i en række terapeutiske interventioner, er hjælpsomt, både i forhold til at øge effektiviteten i mange psykosociale behandlingsformer, og i forhold til at reducere risikoen for negative reaktioner på terapi. Programmet er lagt med en vekslen mellem teoretiske præsentationer, videocases og demonstrationer i praksis. Vi håber på at se dig på LO Skolen, Helsingør, 25-26. marts 2010.

Priser fra 3.800,-

Dobbeltværelse: kr. 4.575. Enkeltværelse: kr. 4.850. Uden indkvart.: kr. 3.800. Uden indkv. med middag: kr. 4.070. Priserne er ex. moms.

Mere info og tilmelding på www.nordicinterventions.dk

Stadig ledige pladser:
Haim Omer 28 - 29 Jan 2010

1. Hansen; Helle, Rabøl & Henningsen, Inge (Researchers at The Danish Educational University School). **Teachers' Understanding of Bullying.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 3 – 23* .For some ys. bullying has become more visible in debates abt. society. Surveys of well-being among children have been published as has a survey among heads of schools abt. the frequency of bullying and strategies towards it. The present study is directed at teachers and assistants at ten schools; a questionnaire was used to reveal their understanding of bullying and their experiences. The results indicate that the informants are very much aware of the social dynamics in the classroom when asked generally abt. the phenomenon of bullying. This focus fades, however, when asked abt. suggestions of intervention; they then focus on treatment of individual pupils. The informants also ascribe the child rearing culture in the families much influence. – *Helle Rabøl Hansen & Inge Henningsen.*

2. Böttcher, Louise (Psychologist, ph.d. postdoc, The University of Copenhagen). **Brain Damage and Learning Problems of Children with Cerebral Palsy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 24 – 34.* Discussing CP and presenting three case-studies, the author presents these thoughts: while CP-children have different biological prerequisites, their teaching must build on analyses of their cognitive difficulties as dynamic factors; their difficulties within visual perception, attentiveness, memory, and executive functions need to be dealt with on the basis of individual support; the dialectical relationship btw. their cognitive and social prerequisites must be examined in order to provide the best possible remedies. An important aspect is how to involve class-mates as helpers. – *Bjørn Glæsel.*

3. Nielsen; Elise, J.(Chief educational psychologist in Faxe). **Cooperation, Learning and Development in School Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.47, 35 – 48.* Cooperation at the school psychological office comprises several different groups of employees. Cross-sector cooperation may be viewed as: multi-disciplinary – pluridisciplinary – crossdisciplinary – interdisciplinary and transdisciplinary. A questionnaire survey in Faxe revealed that a majority of the staff do engage in cross-sector cooperation, and that they are satisfied with their own contributions as well as those of their colleagues. The author discusses how to develop the learning process of her team and the role of the chief psychologist. – *Bjørn Glæsel.*

4. Asen, Eia (Psychologist at The Marlborough Family Service in London). **Mentalization-Based Family Therapy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 49 – 54.* MBFT is a distinctive model, bridging the often seemingly polarized opposing “internal” psychodynamics and “external” systemic worlds. It integrates important concepts from the fields of attachment theory and reflective self. The ar-

ticle summarizes work undertaken in collaboration with various clinicians working in England and USA. – *Eia Asen*.

5. Rotne; Nikolaj, Flor (Project leader in Vordingborg). **Mindfulness as a Relations- and Resourcepromoting Attitude Within a LP Context.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 55 – 68*. Drawing on experiences from a large, ongoing project in Vordingborg, comprising all schools in a LP-project (Learning climate and educational analysis), the author introduces mindfulness as a potentially valuable ingredient in all stages of the process from vision – examination – decision – to evaluation. His hope is to engage the teachers and to create an educational culture, building on engagement, appreciation, generosity, and development of potentials. – *Bjørn Glæsel*.

AKT-håndbogen

Brian Degn Mårtensen og Torben Pedersen. *AKT-håndbogen*
Hans Reitzels Forlag. 208 s.

På omslaget fremgår det, at AKT Håndbogen primært er tænkt som et arbejdsredskab for AKT-lærere, AKT-pædagoger, AKT-koordinatorer, klasselærere og skoleledere.

Bogen oplister forslag til AKT-lærers arbejdsopgaver, og præciserer hvor vigtigt det er, at disse indgår i skolens samlede (special)pædagogiske indsats og er kendt af kolleger og elever.

Bogen er meget brugervenlig med den detaljerede indholdsfortegnelse, så det er nemt at finde frem til de afsnit, der lige er relevante til en bestemt ”opgave”.

Der er korte beskrivelser af problemstillinger, arbejdsgange – såvel internt som eksternt på skolen, handlemuligheder og forslag til løsninger. De mange eksempler på ”blanketter” kan bruges direkte og sparer mange timers arbejde for AKT-læreren – og det kan være meget givtigt at se eksempler, så man ikke selv skal ”opfinde”. Det er en god bog at have ved hånden til hurtige opslag og idéer samt henvisninger til litteratur- og hjemmesider, hvor der kan findes mere hjælp.

Fokus er lagt på det enkelte udsatte barn; f.eks. børn med diagnoser, manglende kompetencer, koncentrationsbesvær eller hjemmevilkår, der kræver samarbejde med socialforvaltningen. Der er flest forslag til tiltag på indi-

vidniveau, hvor omsorgspersonerne handler, og bogen kunne med lige så stor ret hedde SSP Håndbogen. Måske forudsættes det, at (AKT) lærerne har hentet viden og afprøvet mulighederne indenfor skolesystemet i f.eks. kollegialt samarbejde, undervisningens tilrettelæggelse, klasseledelse og relationsarbejde? Og til den ressource kammerater (og deres familier) kan udgøre? Det kunne være givende at få beskrevet disse indsatser i en håndbog.

I afsnittet ”Det eksterne samarbejde” undres vi over meningen med de stereotypiske karakteristika af faggrupperne: læreren, pædagogen, psykologen og socialrådgiveren. Vi er dog enige i, at den dygtige AKT-lærer kunne være tovholder i at fastholde målet med samarbejdet: at parterne byder ind med egne muligheder for at imødekomme/ aflaste/ udfordre barnet med størst mulig trivsel til følge.

Som nævnt i forordet er bogen ikke en videnskabelig udredning, hvorfor der ikke forekommer henvisninger til forskning, kilder eller andre forfattere. Det gør bogen let at læse, men efterlader også brugeren i tvivl om, hvor der refereres til privat viden og erfaring, og hvor der gøres brug af den henviste litteratur- og materialeliste.

Det virker meget overskueligt med de mange korte beskrivelser gennem bogen, men til tider kan det blive en anelse overfladisk, da ”sager” og arbejdsgange på skoler i den virkelige verden ofte er meget komplekse. Det kræver en stor baggrundsviden, analysearbejde og re-

fleksion at forstå udsatte børns særlige problemstillinger, og hvordan omgivelserne støtter dem bedst.

Anmeldt af

Dorte Ritz Nissen,
AKT-lærer i Faxe Kommune

Jytte Bock
AKT-konsulent i Faxe Kommune og
formand for Foreningen af AKT-konsulenter

Sociologiske tænkere

Espen Jerlang (red.) *Sociologiske tænkere – Et tekstudvalg.*
Hans Reitzels Forlag. 288 s.

Hans Reitzels Forlag tilbyder et oversigtsværk med titlen Sociologiske tænkere. Formålet er at bringe et større stof af nyere sociologi på overskuelig form til brug for undervisning på mellemlange uddannelser. Bogen indeholder bidrag af Zygmunt Baumann, Peter Berger/Thomas Luckmann, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Anthony Giddens, Axel Honneth og Niklas Luhmann.

En oversigtsbog vil altid stå med et balanceproblem mellem bredde og dybde. Hvis omfanget bliver for stort, bliver gennemgangen diffus, mens man omvendt også kan fortabe sig i detaljer. I begge tilfælde går det ud over overskueligheden. Den tidligere rektor for Roskilde pædagogseminarium, cand.psych. Espen Jerlang, er lykkedes godt med projektet. Stoffet er tydeligt disponeret og de centrale tanker klart afhandlet med en jævn progression og i et nøg-

ternt sprog, som både formidler stoffet og lader det stå klart for sig selv.

Bogen er organiseret i syv afsnit, et for hver tænker eller tankesæt. Hvert afsnit præsenterer over 10-15 sider en kort biografi, en gennemgang af forfatterskabets centrale teorier, et skema over hovedbegreberne fra teorien og en litteraturliste. Dernæst følger en primært tekst af artikellængde af forfatteren.

De korte omtaler af hver enkelt tænker indbyder til at tage et helt forfatterskab som en snack. Det forekommer ganske vist ikke helt rimeligt i betragtning af, at der ofte er tale om et livsværk, men hvis den tanke melder sig, at der må være mere at vide om hver enkelt, har bogen opfyldt sin mening. Det er en god ide at skematisere de vigtigste begreber i de enkelte forfatterskaber. Det gør det let og fristende at lave krydsreferencer, og tilskynder de studerende til at lave deres egne skematiseringer over nyt stof. Enkelte meningsforstyrrende fejl har dog sneget sig ind i korrekturfasen og vil kræve lidt vågenhed af en underviser.

Af særlig pædagogisk interesse er bogens sidste afsnit om Niklas Luhmann, som det vil være oplagt at bringe til diskussion blandt studerende med dets problematisering af test-kulturen i undervisningssystemet. Espen Jerlang opsummerer Luhmanns tanker om tests sådan, at tests stimulerer en trivialisering af eleverne - et vellykket test-resultat indikerer en helt igennem trivialisering af eleven, som man roligt kan slippe ud i samfundet. Eleven vil næppe foretage sig noget uventet. Også den valgte primært tekst af Luhmann er af pædagogisk karakter.

Man kan altid diskutere redaktionelle valg. Bogen omfatter ikke bidrag af f.eks. Jürgen Habermas eller Ulrich Beck, selv om begge er nævnt adskillige gange. Ulrich Becks tanker om risikosamfundet er tidligere udkommet på samme forlag og kunne have været relevant at tage med. Det oplagte mod-svar er, at et oversigtsværk har som erklæret mål at være en introduktion til et tekst-univers, og at meningen er at give gode råd til nærmere studier af enkelte tænkere. På den måde er både Beck og Habermas alligevel repræsenteret, nemlig som henvisning, så det står enhver frit for at tjekke dem nærmere ud selv.

Espen Jerlang har ikke gjort forsøg på at sætte de syv tankesæt i forbindelse med hinanden. Det kan være bevidst, men for denne anmelder havde det pyn-tet på en lidt abrupt slutning med et sammenfattende efterskrift til at fabu-lere lidt friere over, hvordan tankerne kommunikerer med eller gensidigt ude-lukker hinanden, hvad de kan bruges til, og hvordan receptionshistorien har været.

Men også uden denne diskussion op-fylder bogen sit formål, og den vil sik-kert blive kendt af mange studerende i fremtiden.

Stud.mag.idéhistorie
Jørgen Mark Pedersen

Skolen som vitaliseringsmiljø

Jan Tønnesvang: *Skolen som vitalise-ringsmiljø- for dannelse, identitet og fællesskab*. Forlaget Klim. 155 s. 249 kr.

En længe ventet artikelsamling af Jan Tønnesvang er nu samlet i bogen: *Skolen som vitaliseringsmiljø*. Artiklerne er desuden redigerede og blevet mere læsevenlig end i tidligere udgaver.

Hvis man underkaster sig forfatte-rens psykologiske udgangspunkt om selvdannelse, er tænkningen derfra til tilværelseskompetence, dialogbaseret integration og til motivation, talent og stil et spændende svar på relevante pæ-dagogiske problemstillinger.

Tønnesvang forudsætter, at vi grund-læggende er udstyret med en udvik-lingsstræben, der retter os mod vores omgivelser i fire grundretninger mod betydningsdannelser uden for os selv.

De fire rettetheder er:

1. Selvhævelse og selvfremsstilling
2. Mestring og kompetenceudvikling.
3. Betydningsbærende andet og andre.
4. Rettet mod samhörighed.

Det er ud fra disse rettetheder, at han beskriver:

1. Den nødvendige dannelse som kva-lificeret selvbestemmelse og tilvæ-relseskompetence.
2. Grundlaget for skole-hjem-kommu-nikation.
3. Læreren som betydnings-bærende selvobjekt for elevernes identitetsdannelse.
4. Motivation, talent og stil.

”Psykologisk ilt” er et karakteristisk begreb for Tønnesvang. Han beskriver, hvordan de voksne omkring barnet kan ”give luft” til barnets selvdannelse. En model til skole-hjem-kommunikation bygger på, at både lærere og forældre på lige fod skal give et bud på, hvad de kan gøre for at støtte barnet. I praksis har det vist sig at skabe en anderledes ligeværdig skole-hjem-samtale. Det er ifølge min opfattelse, et meget spændende og givtigt perspektiv på skole-hjem-kommunikation. Og endnu et eksempel på, at Tønnesvang er meget præcis i sine analyser og svar på aktuelle problemstillinger.

En anden styrke er, at Tønnesvang både er teoretisk velfunderet – samtidig med at han giver nogle svar også i form af udkast til konkret pædagogisk værktøj. Her henvises bl.a. til pilotprojektet ”Dialogbaseret integration”.

Tønnesvang understreger her betydningen af lærerens selvrefleksive side. Altså at måden vi forstår andre på, er forbundet med måden vi forstår os selv

på. For lærere betyder det at vi må være bevidste og opmærksomme på at være selvobjekt for eleverne ud fra de fire hovedtyper af selvobjektforbindelser. Desuden er den pædagogiske handlingsrefleksivitet knyttet til overvejelser over, hvorledes, man kan iscenesætte undervisning og regulere elevens handlinger i forhold til skolekonteksten.

En af styrkerne ved bogen, er at han i slutningen af bogen har samlet alle modeller i et brugervenligt layout. Der er meget god overensstemmelse mellem modeller og tekst, som gensidig støtter hinanden.

At få Tønnesvangs tænkning og skrivning samlet i et venligt layout er med til at understrege indtrykket af et engageret og solidt arbejde.

Læs den! Et kvalificeret svar på pædagogiske udfordringer i dag.

Birte Kvist
Sem. Lektor.UCC.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Årgang 46 – nr. 1/2 - 6

Artikler

Sandra Montgomery: <i>Integrated Working to Prevent Exclusion for At Risk Secondary Pupils – A Scottish Perspective</i>	3
Heidi Laursen & Ask Elklit: <i>Traumer hos børn på en heldagsskole</i>	9
Bente Edslev: <i>Børn med erhvervet hjerneskade</i>	25
Hans Vejleskov: <i>Skal vi tale om motivation igen?</i>	40
Jette Lentz: <i>Er det traditioner og kulturskabte begrænsninger i skolen og PPR, der bestemmer børns vanskeligheder?</i>	44
Jytte Mielcke: <i>Strukturreformen og »child guidance clinic« traditionen. Refleksioner godt to år efter reformens gennemførelse</i>	52
Studenter ved Institutt for Specialpedagogikk, Universitetet i Oslo: <i>Rektorens forståelse av mobbing i skolen</i>	65
Peder Haug: <i>Kunnskapsløftet – utfordringer for PP-tenesta</i>	77
Per Schultz Jørgensen: <i>Hvordan er det gået med Barnets tarv – i kølvandet på de sidste års reformer?</i>	111
Ole Juhl: <i>Rettigheder for børn i Danmark</i>	120
Ole Juhl: <i>Eleverne er eksperter i undervisningsmiljø</i>	126
Forord til Rune Dahls artikel	131
Rune Dahl: <i>Elevenes arbejdsmiljølov</i>	132
Charlotte Ringsmose: <i>Specialpædagogikkens psykologi</i>	146
Sten Clod Poulsen: <i>Kan læringspsykologi bruges til noget i skolen?</i>	155
Ole V. Rasmussen: <i>»Just in time« – hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet</i>	167
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

Temanummer: PPR i nutid og fremtid

Bjarne Nielsen: <i>Generelt om PPR's opgaver og 3-bens strategi</i>	291
Karen Jessen og Charlotte Nüchel: <i>Familieterapi i PPR – Familieteamet i Herlev</i>	297
Freddy Sahl: <i>PPR som projektleder – PPR som et udviklingsagentur</i>	303

Ole Hansen og Jens Andersen: <i>PPR som forandringsaktør</i>	309
Anette Broegaard og Lene Rasmussen: <i>Psykologarbejde i klasser – klasseintervention</i>	315
Bertel Haarder: <i>Pædagogisk psykologisk rådgivning skal sikre hurtig og kvalificeret hjælp</i>	322
Dorthe Lange: <i>PPR i nutid og fremtid – Professionernes samarbejde om at sikre alle elever den rette undervisning</i>	325
Solveig Gaarsmand: <i>Forældrenes syn på PPR i nutid og fremtid – PPR's rolle i skolevæsenet</i>	328
Claus Hjortdal: <i>PPR i nutid og fremtid</i>	333
Per B. Christensen: <i>PPR nu og i fremtiden – set med forvaltningschefens briller</i>	336

Artikler

Tine Schaarup, Mette Hemming Christoffersen og Karin Kehlet: <i>Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad?</i>	349
Dorte Nissen: <i>Samarbejds mødet som konsultativ praksisform</i>	364
Bent B. Andresen, Niels Egelund og Thomas Nordahl: <i>LP-modellen – forskningsindsats og første resultater</i>	386
Gøye Thorn Svendsen: <i>PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark</i>	395
Sven Erik Nordenbo: <i>Om pædagogisk brug af test</i>	407
Regina Lamscheck-Nielsen og Karin Jakobsen: <i>Husk mobilen – du skal lære noget</i>	419

Omtale af ny litteratur

Claus Madsen & Per Munch (red.): <i>Med Dewey in mente</i> (Palle Bendsen)	89
Martin L. Kutscher: <i>Børn med blandingsdiagnoser</i> (Birgit Marott)	90
Ross W. Greene: <i>Det eksplosive barn</i> (Birgit Marott)	91
Inge Marstal: <i>Barnet og musikken</i> (Bjørn Glæsel)	92
Liv Vedeler: <i>Social mestrning i børne-grupper</i> (Eivind Fruelund)	93
Susan Hart & Rikke Schwartz: <i>Fra interaktion til relation</i> (Henning Strand)	94
Göran Fransson & Christina Gustafsson (red.): <i>Newly Qualified Teachers in Northern Europe</i> (Bjørn Glæsel)	96
Jan Meiding & Louise Rønberg: <i>PIRLS 2006</i> (Bjørn Glæsel)	97
Rasmus Alenkær (red.): <i>Den inkluderende skole – en grundbog</i> (Lars Grøn bæk)	99
Rasmus Alenkær (red.): <i>Den inkluderende skole – i praksis</i> (Birthe Frey)	100
Per Hove Thomsen og Dorte Damm (red.): <i>Et liv i kaos- om voksne med ADHD</i> (Birgit Marott)	190
Ida Schwartz m.fl. (red.): <i>Børneperspektiver på Døgninstitutioner</i> (Bjørn Glæsel)	191

Scott W. Henggeler et al. (red.): <i>Multisystemisk behandling – af antisocial adfærd hos børn og unge</i> (Birgit Marott)	193
Svend Brinkmann og Peter Triantafillou (red.): <i>Psykens historier i Danmark – om forståelse og styringen af sjælelivet</i> (Palle Bendsen)	195
Karen Borgnakke (red.): <i>Evalueringsens spændingsfelter</i> (Bjørn Glæsel)	196
Lene Bjerring Bagger og Lisbeth Lenchler-Hubertz: <i>Mistrivsel i skolen – der er hjælp at hente</i> (Eivind Fruelund)	198
Anne Vibeke Fleischer: <i>Set med børns øjne – om menneskeforståelse</i> (Birgit Marott)	284
Solbritt Lindahl: <i>Miljøloftet i skolen – udvikling af gode klasse miljøer</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
Terje Overland: <i>Skolen og de udfordrende elever – om forebyggelse og reduktion af problemadfærd</i> (Bjørn Glæsel)	342
Rasmus Alenkær: <i>Den inkluderende skole – i et ledelsesperspektiv</i> (Birte Frey)	344
Rasmus Willig: »Umyndiggørelse« (Bjørn Glæsel)	346
Ib Hedegaard Larsen: <i>Barnet bag diagnosen</i> (Birgit Marott)	433
Inger Thormann: <i>De voksne børn – om omsorgssvigt og resiliens</i> (Bjørn Glæsel)	435
Karina Estrup Eriksen og Lise Halkier: <i>Vi arbejder med børn med særlige behov</i> (Birgit Marott)	437