

Indhold



<i>Tine Basse Fisker: Inklusion og interaktion:</i>	
muligheder og forhindringer	359
<i>Niels Egelund: Hvilke barrierer er der for at nå</i>	
Regeringens 95 % målsætning?	373
<i>Helle Kjærgård, Bente Støvring, Aase Tromborg og Ann-Lisbeth</i>	
<i>Højberg: Indlæring hos drenge med Duchennes muskeldystrofi</i>	384
<i>Jette Lentz, Christina Bundgaard og Ole V. Rasmussen: Uddannelse</i>	
af PPR i konsultative praksisformer i Københavns Kommune	396
<i>Kit Stender Petersen: Kan mobning gå i børnehave?</i>	409
<i>Benedicte Ejlers: Unge og pengespil.</i>	421
Abstracts	430
Anmeldelser	
Lotte Rubæk: <i>Selvskadens psykologi</i> (Birgit Bruun)	432
Grethe Bruun: <i>Storytelling i terapi og supervision</i> (Birgit Bruun)	433
Anders Broberg m.fl.: <i>Tilknytning i praksis</i> (Charlotte Ljunggren)	434
Per Lorentzen: <i>Dialog med usædvanlige børn</i> (Else Bendtsen)	436
Jørgen Riber: <i>Relationskompetence</i> (Henning W. Nielsen)	438
Arne Tveit: <i>Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset</i> (Tine Schaarup)	438
Martin L. Kutscher og Marcella Moran: <i>Børn med</i> <i>organiseringvanskeligheder</i> (Birgit Marott)	439
Pär Nygren m.fl.: <i>Handlekompetence og ideologi</i> (Lars Grønbæk)	440
Inger Bergkastel m.fl.: <i>Relationsorienteret klasseledelse</i> (Bjørn Glæsel)	441
Lars Dencik m.fl.: <i>Familie og børn</i> (Anne Møller)	442
Jan Trost m.fl.: <i>Interview i praksis</i> (Jørgen Mark Pedersen)	443
Jytte Birk Sørensen (Red.): <i>Mønsterbrud i opbrud</i> (Bjørn Glæsel)	444
Katrine Zeuten: <i>Kærlighed og overlevelse</i> (Benjamin Viberg)	445
Richard Maisel m.fl.: <i>Inspiration til modstand</i> (Henning W. Nielsen)	448
Leif Strandberg: <i>Vygotskij i praksis</i> (Lars Grønbæk)	449

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.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog, cand.
psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, cand.
psych.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) 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

Inklusion og interaktion: muligheder og forhindringer

I de seneste år er der kommet et øget fokus på inklusion af børn med særlige behov i almene institutions- og skoletilbud. Et vist mål af interaktionelle kompetencer er imidlertid en forudsætning for at inklusion kan lykkes, og interaktion og inklusion hænger således uløseligt sammen. Denne artikel vil fremlægge konklusioner fra et ph.d projekt, som undersøger tre forskellige typer af dagtilbud for småbørn med autisme: specialinstitutioner, specialgrupper og enkeltintegrerede tilbud. Undersøgelsen fokuserer på de muligheder og forhindringer for udvikling af interaktionelle kompetencer, som børnene møder i deres pædagogiske støtte- og specialtilbud.

Af *Tine Basse Fisker, Ph.d.*
post doc, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Der er i disse år et stadigt stigende fokus på inklusion af børn med særlige behov i almindelige daginstitutioner og skoler. Den primære grund til dette fokus er, at der fra politisk side er vedtaget hensigter om at tilbyde børn med særlige behov en plads i almene fællesskaber.¹ Men hvorfor nu det? For hvis skyld og til gavn for hvem? Begrundelsen bygger på principper om at give alle samfundsborgere lige muligheder og ret til at deltage i almene fællesskaber og relationer til andre, mulighed for uddannelse og for at blive inkluderet i samfundet i bred forstand.

I disse år kobles inklusionstanken desuden med nogle vægtige økonomiske argumenter, idet kommunernes udgifter til specialtilbuddene er i ekstrem stigning. Netop udgifterne til specialområdet er en af årsagerne til, at kom-

munerne har svære økonomiske vanskeligheder.²

Inklusion kan defineres på flere måder, men skal her defineres som det, at et system både kan rumme forskellige individer i betydningen, at de rent fysisk kan være til stede, men også at de skal inkluderes, altså medregnes, i aktiviteter, fællesskaber og relationer. I modsætning til integration, som oftest defineres som en tilstedeværelse på majoritetens betingelser, forudsætter inklusion, at der er plads til forskellighed.

For at besvare spørgsmålet om, hvorfor inklusion er vigtigt, må blikket vendes mod almene udviklings- og lærings-teorier.

Megen forskning indenfor almenfeltet tager et relationistisk perspektiv og beskæftiger sig med og understreger betydningen af børns deltagelse i børnefællesskaber. I disse fællesskaber op-

¹ Salamancaerklæringen vedtaget i FN 1994, ændring af folkeskoleloven af 2000.

² Kudahl, S. (2010).

står andre former for social læring end den, der tilbydes i interaktion med en voksen, og betydningen af denne barn-til-barn-læring bliver understreget af talrige undersøgelser.³ Med Vygotskys terminologi er det afgørende, at barnet har nogle mere kompetente andre, som det kan imitere og derigennem lære af, og det er afgørende for barnets udvikling, at det så tidligt som muligt bliver støttet i at indgå i dialogiske lærende og udviklende relationer og i at have opmærksomhed på andre.

Der er ingen grund til at tro, at den viden man har om betydningen af interaktion med kammerater i forhold til typisk⁴ udviklede børn, skal aflyses i forhold til børn med autisme. Nyere transaktionelt inspireret forskning⁵ peger på, at de sociale kompetencer hos børn med særlige behov ikke skal betragtes som fraværende, men derimod som langsomt udviklede. Der er derfor i høj grad brug for at øge opmærksomheden på det lærings- og udviklingspotentiale, som ligger i denne interaktion.

Inklusion i et almenmiljø kræver imidlertid, at barnet er i stand til i nogen grad at indgå i interaktion og stå i relation til andre børn. Hvis dette ikke er tilfældet, kan barnet muligvis rum-

mes i almenmiljøet, men kan ikke blive inkluderet som del af fællesskabet.

Betingelserne og mulighederne for at være i interaktion med andre børn er derfor væsentlige, både når vi taler om egentlige specialtilbud og om støtteordninger i almindelige institutioner og skoler.

En del af undertegnedes ph.d. afhandling⁶ undersøger de pædagogiske og organisatoriske muligheder og forhindringer for interaktion for børn med særlige behov i de specialtilbud og støtteordninger de befinder sig i, i deres børnehaveår.

Det er denne del af afhandlingen, som skal fremlægges og perspektiveres i denne artikel.

Specialtilbud og støtteordninger

Ph.d. projektet, som blev gennemført på Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, bestod af et studie af småbørn med autisme i forskellige typer af børnehavemiljøer.

Undersøgelsen fokuserede dels på børnenes interaktioner og dels på den pædagogiske kontekst, de befandt sig i. Artiklen her skal koncentreres om det sidste: den pædagogiske kontekst.

Undersøgelsen af de pædagogiske tilbud bestod af observationer, samtaler og interviews i 17 forskellige børnehavetilbud for børn med autisme.

Tilbuddene kan organisatorisk grupperes som:

- 1: Specialinstitutioner kun for børn med autisme eller andre udviklingsforstyrrelser
- 2: Specialgrupper i almindelige børnehaver

3 F.eks. Corsaro 2003, Hartup 1996, Bukowski et al. 1996, Harris 1995, Højholt et al. 2007.

4 I artiklen anvendes betegnelsen "typisk" om såkaldt normalt udviklede børn. Betegnelsen *typisk* er opstået indenfor autisme- og aspergermiljøer, hvor man taler om *neurotypiske*, *NT'ere* eller *typiske* i modsætning til børn/personer med autisme eller Aspergers syndrom (som i nogle tilfælde kalder sig selv *aspies*). Se f.eks. www.Asperger.dk eller Videnscenter for Autism: www.autisme.dk.

5 Wetherby & Prizants (2000).

6 Fisker, T. B. (2010).

- 3: Enkeltintegration med støttepædagog eller ABA-træner i almindelige børnehaver⁷

De pædagogiske arbejdsmetoder blev observeret, og pædagogerne blev interviewet i bestræbelsen på at afdække de refleksioner og faktorer i det daglige miljø, som har indflydelse på, i hvilket omfang børnene har mulighed for at indgå i interaktion med hinanden. Det blev analyseret hvilke faktorer, der virker henholdsvis mulighedsskabende og forhindrende for dette.

Det blev konkluderet, at såvel pædagogiske som organisatoriske faktorer havde en stor betydning, og det er disse konklusioner, jeg her skal fremlægge.

Først dog en kort pædagogisk og organisatorisk opridsning af de forskellige tilbud:

Specialinstitutioner

Specialinstitutionerne er forholdsvis store institutioner, hvor børn fra et stort geografisk område samles. Ofte er der tale om institutioner udelukkende for børn med autisme eller andre udviklingsforstyrrelser.

Den bærende pædagogiske inspiration i samtlige specialinstitutioner er TEACCH⁸ pædagogik. De væsentligste elementer i denne pædagogik er ro,

struktur og forudsigelighed, hvilket skabes via en række konkrete pædagogiske arbejdsredskaber, som arbejdsborde, visualisering og fysisk afskærmning.

Specialgrupper

Specialgrupperne er små grupper i almindelige børnehaver med 4-6 børn, som enten alle har en diagnose indenfor det autistiske spektrum eller en anden udviklingsforstyrrelse.

I specialgrupperne kan der (i princippet) drages fordel af muligheden for inklusion i almenmiljøet med tilbagetrækning til et beskyttet miljø, når barnet har behov for det.

Pædagogerne kalder oftest deres arbejdsmetode for 'struktureret pædagogik', hvilket i praksis indbefatter ro og struktur, ligesom i specialinstitutionerne. Begrebet 'struktureret pædagogik' fremstår for pædagogerne som en abstrakt størrelse, som i praksis kan dække over forskellige konkrete tiltag, som f.eks., at børnene har en dagskema med pictogrammer, så de kan se, hvad de skal lave i løbet af dagen, man laver måske det samme på samme ugedage hver uge og man benytter arbejdsborde til børnene. Desuden regnes spil, hvor man træner det at vente på tur, som en struktureret leg. I det hele taget ser det ud til, at alle pædagogiske tiltag, som handler om tydelighed og visualisering, af pædagogerne betegnes som 'struktureret pædagogik'. I specialgrupperne ses dog, at pædagogerne generelt forsøger at afstrukturere børnenes hverdag, så snart børnene er klar til det.

⁷ Empiriindsamlingen og analyserne blev udført som del af evalueringsundersøgelsen ETIBA (Høgsbro 2007)

⁸ Training and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children. Se evt. www.teacch.com eller Beyer 1998. Når det her beskrives som TEACCH inspireret, er det fordi pædagogikken i Danmark har taget sin egen drejning i forhold til det oprindelige amerikanske udgangspunkt (se Høgsbro, 20007, kap. 7).

Enkeltintegrerede tilbud

De enkeltintegrerede tilbud kan være organiseret enten som støtte fra en støttepædagog i et antal timer om ugen (20-37 timer) eller som støtte med pædagoguddannet ABA-træner i en almindelig børnehave (37 timer).

Kvaliteten og arten af det pædagogiske arbejde varierer meget, men en fælles præmis alle steder er muligheden for interaktion med andre, typisk udviklede, børn og mulighed for inklusion i det almene børnefællesskab.

Støttepædagog

Støttepædagogerne var i flere af observationerne ude af stand til at formulere deres pædagogik, men i praksis kunne det observeres, at de anvendte en række pædagogiske redskaber, som bygger på struktur og forudsigelighed, i det omfang, det er muligt i en almindelig børnehave.

Pædagogerne fremstod ganske pragmatiske omkring forskellige pædagogiske redskaber og havde som målestok, at de bare skulle virke efter hensigten. Det var i høj grad pædagogernes egne fornemmelser, sunde fornuft, menneskelige indstilling og faglige baggrund i vurderinger af børnene, og hvad der er godt for børnene, der guidede deres valg af pædagogik og handlinger i forhold til børnene.

ABA-trænerne

ABA er i disse observationer den pædagogiske model, som er mest præcist defineret af pædagoger/trænerne.

Trænerne arbejder målrettet, og efter særlige principper, med at normalisere barnets færdigheder (ikke barnet selv). I dette arbejde er det afgørende, at bar-

net befinder sig i en almindelig børnehave, fordi det her får mulighed for at interagere med typiske børn og dermed lære og udvikle sig i interaktion og imitation af såkaldt normal adfærd.

Konklusioner: muligheder og forhindringer for interaktion

Mulighederne og forhindringerne for interaktion med andre børn er meget forskellige i de forskellige tilbud. Der ser imidlertid ud til at være nogle fælles præmisser af såvel organisatorisk som pædagogisk art, på tværs af de forskellige tilbud, som skal fungere på bestemte måder, for at interaktion mellem børnene kan blive en lærende og udviklende mulighed. Dette gælder uanset, om der er tale om interaktion mellem to børn med autisme eller mellem et barn med autisme og et typisk udviklet barn.

I analyserne fremtræder særligt 3 kategorier som afgørende for børnenes mulighed for interaktion:

- pædagogernes handicapsyn og udviklingsforståelse
- pædagogernes psykiske og faglige kontekst
- den fysiske og organisatoriske kontekst

Særligt er det overraskende, at den sidste kategori fremstår som væsentlige i feltet.

De tre kategorier skal uddybes i det følgende:

Handicapsyn og udviklingsforståelse

I observationer, samtaler og interviews giver pædagogerne udtryk for opfattelser og forståelser, som lejrer sig om-

kring nogle grundlæggende antagelser om udvikling og læring, som fører til nogle bestemte typer af handicapsyn, som igen får betydning for alle handlinger, prioriteringer og aktiviteter i det konkrete pædagogiske arbejde med børnene med autisme. Disse forståelser kan henføres til enten en essentialistisk eller en relationistisk udviklingsforståelse.⁹

Den essentialistiske forståelse bygger på en antagelse om, at barnet med alderen modnes kognitivt og mere eller mindre automatisk bliver i stand til at indgå i verden på stadig mere komplekse måder.

I denne forståelse vil dysfunktionen blive betragtet som relativt statisk, som en størrelse i barnets personlighed, som nok udvikler sig en smule med alderen, men som dybest set ikke kan påvirkes meget.

Den relationistiske forståelse derimod bygger på en antagelse om, at barnet fødes med en social rettethed, men at udviklingen og læringen derefter afhænger af den dialogiske interaktion med omverden. I dette perspektiv vil dysfunktioner, eksempelvis indenfor det autistiske spektrum, blive opfattet som svage og langsomt udviklede (men ikke fraværende) karaktertræk, og der lægges vægt på støtte til udvikling af interaktionelle kompetencer.

De to udviklingsforståelser får betydning for det handicapsyn barnet mødes med og de konkrete pædagogiske arbejdsmetoder, der anvendes i den daglige praksis. Jeg vil her kalde det handicapsyn, som er dominerende indenfor den essentialistiske forståelse for

‘skærmende’, mens det handicapsyn, som er dominerende indenfor den relationistiske forståelse, vil blive betegnet som ‘konfronterende’.

Det essentialistiske perspektiv, som primært forefindes indenfor specialinstitutionerne og specialgrupperne, afføder en række konfliktfyldte arbejds-kategorier for pædagogerne.

- skærmning / afskærmning: håndtering af konflikter
- graden af struktur
- differentiering / ensretning
- kategorispredning

Det skærmende handicapsyn er præget af en anerkendende indstilling til handicappet og stor vægt på, at miljøet skal tilpasses barnets behov for skærmning. Denne skærmning er af såvel fysisk som social karakter. Da mange af børnene er sensitive overfor støj og kaos, bliver der i disse institutioner rent fysisk gjort meget ud af at give barnet ro og skabe struktur. Af samme grund er stuerne oftest lukkede, så børnene ikke løber ind og ud af hinandens stuer og på den måde skaber uro og kaos.

Den sociale skærmning resulterer i en afværgende holdning til konflikter mellem børnene og store bestræbelser på at mindske psykisk uro hos børnene. Strukturen betyder dog så meget for pædagogerne, at de gerne tager konflikter for at fastholde bestemte rutiner, som skulle kunne afværge fremtidige konflikter, som i følgende observation:

I løbet af den første dag, jeg er der, opstår der en alvorlig konflikt med Mikkel fordi han ikke vil lave sine arbejdsopgaver. Han huler og skrider og bliver temmelig fysisk voldsom. Men pædagogerne

9 Fisker 2010, Wetherby & Prizants 2000

insisterer på, at han skal gøre dem færdige, og fastholder ham fysisk ved bordet. Det tager lang tid før opgaven er løst.

Dagen efter spørger jeg under interviewet ind til episoden. Dorte fortæller mig, at konflikten opstod fordi medhjælperen havde vist Mikkel rækkefølgen for at lave opgaver forkert, da de i sin tid introducerede arbejdsbordet. Man skal nemlig tage et tal fra reolstolpen først, og dernæst en kasse på hylden. Hun havde vist ham, at han skulle tage kassen først og dernæst tallet. Da denne dreng er meget visuelt stærk, kan han huske den slags, når han har set det én gang, og så kan det ikke lade sig gøre at ændre det. Nu ville de til at prøve at gå en omvej, via noget af hans yndlingslegetøj, for at få ham til at gøre det rigtigt i rækkefølgen. Da jeg spurgte, hvorfor det var så vigtigt, at rækkefølgen blev rigtig, var svaret, at det var fordi, han jo kunne komme en dag, hvor kasserne ikke stod rigtigt på hylden, og han så skulle lede efter dem på hele stuen (jeg forstod ikke rigtigt dette svar).

I det skærmende pædagogiske arbejde ligger en problematisk dobbelt-effekt: børnene skærmes fra unødige psykiske belastninger, men de afskærmes også i mange tilfælde fra interaktion med andre børn. Det er oplagt, at nogle af børnene er så socialt svage, at de ikke magter at indgå i interaktion med andre børn. Men samtidig er der mange børn, som tydeligt søger andre børns selskab og viser stor interesse for hinanden. Dette bliver accepteret i nogen grad af pædagogerne, men i mange tilfælde også forhindret og sjældent opmuntret eller faciliteret; oftest bliver børnene af-

holdt fra at interagere, fordi der i al interaktion ligger truslen om (og sandsynligheden for) eventuelle konflikter. Pædagogerne tænker ikke i relationer og interaktioner, men tværtimod i konfliktafværgning og forhindrer dermed mange ansatser til interaktion, som i følgende observation:

Lene sidder og laver arbejdsopgaver med Brian, mens de to andre drenge skal lave selvstændige arbejdsopgaver. Der går dog ikke længe, før den ene dreng går over til den anden og kommenterer det, han laver, og de har en fin interaktion omkring arbejdsopgaverne. Lene fortæller mig, at hun normalt ville stoppe det, fordi det meget hurtigt ender i konflikt, men når de kun er tre på stuen, kan hun hele tiden høre, hvad de siger og nå at gribe ind, før en konflikt eskaleres. Da jeg senere spørger, om de gør noget særligt for at fremme interaktionen blandt børnene, siger hun først nej. De har købt noget materiale til at lave struktureret leg med, som netop skal træne turtagning og venten, men de har ikke fået det brugt endnu. Så kommer hun dog i tanke om, at de jo ofte deler børnene op, og derved opstår der ofte interaktion mellem to børn. Men det lyder som om, det er en tilfældig bonus ved opdelingen og ikke selve målet med den.

En anden problematik, som pædagogerne står overfor dagligt, er spørgsmålet om graden af struktur. Det er vanskeligt for pædagogerne at differentiere mellem børnene, så nogle får mere skærmning og struktur end andre, og resultatet bliver derfor en ensartethed, som forhindrer de bedst fungerende

børn i at interagere med hinanden. På trods af diskussioner om graden af struktur og skærmning mellem pædagogerne (nogle steder) er det vanskeligt at nå en løsning, som alle pædagoger kan tilslutte sig, og alle børn følger derfor den samme struktur uanset sværhedsgrad af handicappet. Argumentet er ofte, at børnene ikke magter flertydighed og forskellighed, men i situationer, hvor pædagogerne af forskellige årsager (ofte personlige) alligevel indfører forskellighed, beskriver de selv, at børnene klarer det fint.

Det essentialistiske perspektiv ser ud til at have en hæmmende effekt på de blikke, der kan installeres på børnene. De spirende relationer og interaktioner ses ikke, eller tages ikke alvorligt og reageres på. Desuden kan der i alle special-observationer konstateres en kategorispredning, som placerer stort set al adfærd ind i en autismspecifik ramme. En problematisk adfærd hos et barn, bliver således tolket diagnostisk og ikke som en mulig normal reaktion på en situation eller en relation. En sådan kategorispredning vidner om en forståelse af dysfunktionen som gennemgribende og berørende alle områder af barnets personlighed og adfærd.

Det ses i flere observationer i de enkeltintegrerede tilbud (særligt i ABA-tilbuddene), at barnet omtales som et "barn med autisme", frem for et "autistisk barn", for dermed at markere skellet mellem en gennemgribende dysfunktion og en dysfunktion, som er adskilt af barnets personlighed, og som kun forstyrrer afgrænsede områder. Denne forskel i handicapforståelsen finder ikke genklang i den diagnostiske beskrivelse, hvor autisme beskrives

som en *gennemgribende udviklingsforstyrrelse*.

Det ser imidlertid ud som om, der er en væsentlig pædagogisk pointe i at skelne mellem barnets personlighed og autismen, idet det giver mulighed for, at pædagogen kan indtage en midterposition i forhold til en skærmende specialpædagogik på den ene side og en almenpædagogisk tilgang, med fokus på interaktionens betydning, på den anden side.

I en relationistisk optik skyldes megen adfærd imitation af andres adfærd eller respons på andres adfærd. Barnet påvirkes og påvirker selv sit sociale miljø. Dynamikker og relationer i børnegrupper bliver dermed centrale i det pædagogiske arbejde.

Indenfor forskningen i autisme har det relationistiske perspektiv bredt sig indenfor de senere år,¹⁰ og de sociale dysfunktioner anskues i dag som svage og langsomt udviklede karaktertræk, hvor der i den tidligere autismeforståelse blev beskrevet et fravær af sociale kompetencer.¹¹

Denne relationistiske forståelse breder sig imidlertid kun langsomt til praksis og er vanskelige at integrere i de traditionelle specialpædagogiske arbejdsmetoder.

De forskellige tilbuds udviklingsforståelse og handicapsyn

Specialinstitutionerne er den type tilbud, som tydeligst arbejder ud fra et essentialistisk perspektiv med en meget skærmende handicapforståelse. I forhold til muligheder og forhindringer for

10 Wetherby & Prizants 2000.

11 F.eks. Frith 1991.

interaktion, optræder der i disse tilbud stort set alle ovenstående typer af problematikker, mens der for de øvrige tilbuds vedkommende i større grad optræder organisatoriske problematikker (som jeg kommer ind på senere), som ikke ses i dette tilbud. Endvidere skal det påpeges, at det traditionelt har været dette tilbud, som har modtaget de dårligst fungerende børn, og det derfor er her, man finder den mest skærmende form for pædagogik.

Specialgruppernes pædagoger arbejder som udgangspunkt ud fra et skærmende handicapsyn, men taler samtidig om en intention om gradvist at få de bedst fungerende børn inkluderet i børnehavens almene miljø ud fra en vurdering af det betydningsfulde i den læring, børnene i specialgruppen kan opnå via de typiske børn.

Dette kan dog kun i ringe udstrækning observeres i praksis. Pædagogerne udviste tværtimod en passivitet i forhold til oplagte interaktionelle situationer, f.eks. på legepladsen, som peger på manglende redskaber og refleksionsmuligheder i forhold til at balancere mellem en skærmende pædagogik og mere relationsorienterede pædagogiske arbejdsmetoder.

I de enkeltintegrerede tilbud anses relationer til typisk udviklede børn generelt for at have afgørende betydning for barnets udvikling.

I tilbuddene med støttepædagog understøttes interaktionen nogle steder af den praktiserede pædagogik, andre steder fremstår pædagogikken som passiv og famlende i forhold hertil.

Nogle pædagoger fremtræder velkvalificerede, uddannede, reflekterede og aktive, andre indtager en passiv rolle

og ser mere eller mindre blot sig selv som en stødpude mellem børnene i konfliktsituationer.

ABA-tilbuddene er de mest reflekterede i forhold til handicapsynet og forståelsen af relationers betydning.

For de højtfungerende børn i begge typer af inkluderende tilbud er der rig mulighed for interaktion og relationsdannelse, særligt hvis de har en reflekteret og dygtig støttepædagog / ABA-træner, og der forekommer i disse observationer talrige eksempler på spontan interaktion, såvel initieret af barnet med autisme som af de øvrige børn. Betingelserne for inklusion er derfor, ikke overraskende bedst i denne type af tilbud.

Det skal imidlertid pointeres, at barnets funktionsniveau er afgørende for, om der forekommer inklusion og interaktion mellem børnene.

Ud over værdien af den ro, de strukturerede miljøer skaber for børnene, ser det ikke ud til, at det er bestemte redskaber og metoder, som er afgørende for børnenes udvikling af interaktionelle kompetencer. Derimod er pædagogens indstilling til og fantasifuldhed i forhold til inddragelse af de øvrige børn i aktiviteterne med barnet med autisme afgørende for om inklusionen lykkes. Uden organiseret faglig støtte bliver inklusionsprocessen således personafhængig og dermed ganske sårbar for både barn og pædagog.

Pædagogernes psykiske og faglige miljø

I analyserne dukker pædagogernes psykiske og faglige arbejdsmiljø op som en betydningsfuld kategori i forhold til børnenes muligheder for interaktion med andre børn.

Det psykiske og faglige arbejdsmiljø, som pædagogerne indgår i, samt de traditioner, der er (eller ikke er) i huset for samarbejde på tværs af børnegrupper, skaber muligheder og forhindringer, som får gennemgribende indflydelse på det pædagogiske arbejde med børnene.

I alle 3 tilbudstyper optræder i varierende grad faglige og personlige grupperinger, som står i vejen for samarbejdet på tværs af stuer og børnegrupper. Nogle steder bliver dette begrundet med en henkastet henvisning til traditionerne i huset "sådan har vi altid gjort", andre steder træder en problematik omkring faggrænser, isolationsfølelse, ansvar og retten til den fysiske plads frem.

De steder, pædagogerne oftest angiver isolation som årsag til manglende samarbejde, er i specialgrupperne og hos ABA-trænerne.

Pædagogerne i specialgrupperne føler sig ofte isolerede (eller isolerer sig selv?) fra det øvrige personale: de holder ikke pauser sammen, sludrer ikke sammen på legepladsen og laver ikke faglige aktiviteter sammen. De føler sig derfor ikke i en position, hvor de blot kan gå ind i den øvrige børnegruppe med børnene fra specialgruppen. Dette er en problematik, som i høj grad hindrer den mulighed for inklusion, som ellers kunne ligge i denne organisatoriske enhed. Med specialgrupperne ville det være oplagt, at børn med særlige behov kunne have en beskyttet og skærmende base, hvorfra de gradvist og støttende kunne inkluderes i det almene fællesskab, men når pædagogerne føler sig isolerede fra den øvrige personalegruppe, smitter denne isolation af på børnene. Det måde børnene indgår i in-

teraktion med de typiske børn, foregår derfor oftest på legepladsen, hvor de er overladt til selv at agere i interaktion med alle de andre børn. Pædagogerne omtaler flere steder dette som, at de (både børnene og de selv) 'holder fri', når de er på legepladsen. Børnene er imidlertid på hårdt arbejde, og den hjælp, de tilbydes, består i, at de bliver hentet ind på stuen, når de kommer i konflikt med de øvrige børn, som i følgende observation:

[Bo indgår]relativt uproblematisk i [den typiske] børnegruppe på legepladsen. Pædagogerne beskriver dog, at de skal være opmærksomme på, at han let bliver for grebet af fangelege, slåskampe og lege, der går ud på at overskride grænser, som f.eks. at råbe 'grimme' ord. De fortæller, at han let kommer op at slås [].

De beskriver ikke, at de direkte giver ham redskaber, der skal hjælpe ham i situationerne, men de hjælper ham ud af konfliktsituationer, når de opstår, ved f.eks. at tage ham med ind fra legepladsen. De beskriver, at når de tager ham ind, lover de ham altid, at han helt selv må bestemme, hvad han vil lave inde, men han opfatter det alligevel som en straf, når han skal ind. Når han først er kommet ind har pædagogerne dog et tydeligt indtryk af, at han er lettet over at være sluppet ud af en vanskelig situation.

ABA-trænerne er, som pædagogerne i specialgrupperne, ligeledes ofte ganske isolerede, idet der ofte er faglige uenigheder mellem dem og det øvrige personale, ligesom dette personale ofte er utilfreds med, at ABA-træneren lægger

beslag på et helt lokale i en i forvejen for lille børnehave. For så vidt barnet er velfungerende nok til at kunne håndtere samvær med de øvrige børn, befinder ABA-træneren sig alligevel en stor del af tiden i fællesarealerne og hjælper barnet med at indgå i interaktion med andre børn.

Derimod er isolationen dobbelt, hvis barnet er dårligt fungerende. I disse tilfælde må træneren befinde sig i træningslokalet det meste af dagen sammen med barnet, som derved bliver udsat for en dobbeltisolation: det isoleres fra de typiske børn i børnehaven, og det isoleres også fra den mulighed for interaktion med andre børn med handicaps, som det ville have haft i et specialmiljø.

ABA-trænere og støttepædagoger i de enkeltintegrerede tilbud indtager ofte en vanskelig position. Da de ikke indgår i den øvrige normering, kan der opstå diskussioner om, hvem der f.eks. har ansvaret for børnene på legepladsen: skal en støttepædagog f.eks. gribe ind i forhold til en konflikt i den øvrige børnegruppe? Skal støttepædagogen tælle med som voksen, når de f.eks. skal på udflugt? Eller er støttepædagogens ansvar specifikt knyttet til det pågældende barn? Skal det øvrige personale tage sig af barnet med autisme, mens støttepædagogen holder pause, er til møder eller er syg?

Pædagogerne føler sig ofte ikke som en del af det faglige fællesskab og bliver f.eks. flere steder ikke inviteret med til personalemøder og på personaleweekends med fagligt indhold.

I specialgrupperne og de enkeltintegrerede tilbud er det helt afgørende for børnenes muligheder for at blive inkluderet, at pædagogerne føler sig som en

del af det kollegiale fællesskab i børnehaven.

Den faglige sparring, som ses i specialmiljøerne, er naturligvis en kvalitet i disse institutioner, men i specialgrupperne ses en omfattende eklektisme i pædagogikken, som kan være problematisk, når pædagogerne ikke er tilstrækkeligt fagligt funderede i forhold til de autismespecifikke problemer.

Det kan således tolkes som manglende stillingtagen til inklusionens betydning, at der ikke arbejdes mere bevidst på at udnytte de muligheder, disse tilbud har i og med placeringen i en almindelig børnehave.

Det ser ud til, at en af hensigterne med at anbringe børnene i en specialgruppe i en almindelig børnehave, nemlig interaktionsmuligheden, går tabt, når pædagogerne ikke helt eksplicit har inklusion som en del af formålet med deres arbejde og som følge af dette samarbejder med de øvrige pædagoger i institutionen.

Særligt i forhold til specialgrupperne og de enkeltintegrerede tilbud ses det, at tilbuddet fungerer bedst, når pædagogerne indgår i et arbejdsfællesskab med hinanden om barnet, hvilket f.eks. sker, når stuen eller børnehaven generelt er opnormeret¹² og alle dermed føler et ansvar for barnet. Samtidig tvinger samarbejdet pædagogerne til at være reflekterede og velbegrundede i deres pædagogik. I de tilfælde, hvor børnehaven er en institution, der altid har flere børn med psykiske handicaps, opstår der en akkumulering af pædagogisk viden og erfaring, som øger kvali-

¹² Som f.eks. såkaldte H-institutioner (Se Fisker, 2010, eller Høgsbro, 2007).

teten af det pædagogiske miljø. Disse tilbudstyper ser endvidere ud til at give større trivsel for pædagogerne, som her har daglige faglige sparringspartnere, og der opstår større fællesskab og forståelse for den enkeltes arbejde og arbejdsvilkår.

En konklusion på tværs af institutionerne vil derfor være, at betydningen af det psykiske og faglige arbejdsmiljø i institutionerne er en overset, men umådelig betydningsfuld faktor for børnenes mulighed for interaktion med andre børn, og for udnyttelse af muligheder for inklusion i almene fællesskaber.

Fysisk og organisatorisk kontekst

Endelig er den fysiske organisering af huset en væsentlig faktor for det pædagogiske arbejde. Specialinstitutionerne kan have mere eller mindre lukkede døre ind til stuerne, hvilket naturligvis har betydning for børnenes interaktion på tværs af stuerne.

Nogle af specialgrupperne er placeret på en anden etage end den øvrige børnehave, med trapper, gange og lukkede døre, som skal forceres, før man kan finde hen til hinandens lokaler. Andre grupper er rent fysisk mere integrerede i resten af institutionen, hvor det er pædagogernes indstilling til om døren skal være åben eller lukket, der afgør, hvor isoleret gruppen skal være.

Disse fysiske betingelser påvirker i høj grad børnenes inklusionsmuligheder, både fordi de rent fysisk kan lægge hindringer i vejen for børnenes bevægelse, men også fordi det kan påvirke det psykiske arbejdsmiljø for pædagogerne, hvilket igen får betydning for samarbejdet med den øvrige personalegruppe.

Handicapsynet og udviklingsforståelsen spiller naturligvis en afgørende rolle, men nok så interessant spiller pædagogernes psykiske, faglige og fysiske arbejdsmiljø også en overraskende stor rolle for kvaliteten af det pædagogiske arbejde.

Mulige veje for udvikling af inkluderende praksisformer

Indenfor den specialpædagogiske forskning peges der i disse år oftere og oftere på betydningen af, at børn med særlige behov indgår i fællesskaber med typisk udviklede børn, hvor mulighederne for imitation af positiv og typisk adfærd er til stede. Dette er interessant i et samfundsmæssigt perspektiv, fordi der samtidig foregår en øget henvisning til specialinstitutioner og –skoler, som er blevet mere og mere specialiserede i forhold til de enkelte diagnosetyper. I lyset af de herskende politiske vinde (som nævnt tidligere), vil denne udvikling dog sandsynligvis vende, og vi vil også fremover i praksis se en øget tendens til inklusion i skoler og institutioner.

Men det er ikke muligt blot at placere børn med særlige behov i almene miljøer og så håbe de bliver inkluderet. Almenmiljøerne, som i disse år presses af nednormeringer og stadig flere urolige børn i de enkelte klasser, er ikke gearret til at varetage disse børns særlige vilkår, og det kræver særlige former for opmærksomhed og støtte at få børnene helt eller delvist inkluderet. En sådan gearing kræver såvel faglige som organisatoriske nytænkninger, for at øge mulighederne for udvikling af interaktionelle kompetencer, som igen er forudsætningen for inklusion.

Mulighederne for praksisudvikling må derfor diskuteres. Det er ikke kun den faglige praksis, men i lige så høj grad den institutionelle organisering af arbejdet, der lægger rammerne for hvilke vilkår, børnene har for at udvikle interaktionelle kompetencer.

Generel opnormering frem for støtte

I analyserne i afhandlingen fremgår det, at i de specialpædagogiske miljøer med meget rigide strukturer og organisatoriske traditioner, som hindrer både børns og voksnes interaktion, fremstår personalegrupperne generelt som afmattede og udbrændte.

I de tilbud derimod, hvor det faglige fællesskab er tydeligt, hvor der ikke er begrænsende traditioner i form af restriktioner overfor social interaktion, og hvor der er fokus på social interaktion, observeres generelt hos børn såvel som voksne stor tilfredshed og trivsel og for børnenes vedkommende høj grad af kvalificeret interaktion.

Det konkluderes derfor i afhandlingen, at det ikke er muligt at skelne pædagogens trivsel fra barnets trivsel og udviklingsmuligheder.

Særligt i de institutioner, som er organiseret omkring en generel opnormering af personalet, med faglig opkvalificering af hele personalegruppen i forhold til specialområdet, opstår der rige muligheder for børnene med særlige behov for støttet interaktion med andre børn. I disse institutioner opstår der rum og åbenhed for at afprøve forskellige pædagogikker og for kvalificeret differentiering mellem børnene.

I disse typer af institutioner undgår man den isolation og dermed barriere for inklusion, som kan skabes i special-

grupperne og i de inkluderende ordninger med støttepædagoger eller ABA-trænere.

Observationerne her peger på muligheden for at diskutere fagligt med kolleger som afgørende for kvalificeringen af det pædagogiske arbejde. I de tilbud, hvor en stue eller en institution generelt er opnormeret, så alle føler ansvar for og engagement i barnet med autisme, opstår der en høj grad af reflekteret fokus på det pædagogiske arbejde, som styrker børnenes interaktioner.

I de tilbud, som skaber isolerede børn og voksne, eksisterer den faglige sparring derimod kun i ringe omfang, og pædagogerne tilbydes ingen andre muligheder for at reflektere egen praksis.

Pædagogisk paradigmeskift

I lyset af den nyeste udviklingspsykologiske forskning er det tydeligt, at et reelt paradigmeskift fra et essentialistisk til et mere relationistisk børne- og udviklingssyn vil være frugtbart, ikke blot for børnene og deres udvikling, men i høj grad også for de voksne omkring børnene.

Flere forskere, som har beskæftiget sig med almene børnefællesskaber,¹³ påpeger, at børn udvikles gennem deltagelse i sociale fællesskaber, men at man i arbejdet med børn med særlige behov ofte bliver så fokuseret på det enkelte barn og dets vanskeligheder, at man holder op med at tænke i relationer, venskaber og fællesskaber. Det påpeges, at fokus må flyttes fra en forståelse af sociale kompetencer (og problemer) som noget per automatik iboende barnet til en forståelse af, at sociale

¹³ Bl.a. Højholt et al. 2007.

kompetencer (og problemer) er noget, som opstår i fællesskabet og i interaktionen med blandt andet andre børn. Udfordringen skal altså tackles i fællesskabet: i relationerne og interaktionerne.

Samtidig må det understreges, at der er tale om børn, som har særlige vilkår for at deltage i fællesskaber, og disse vilkår stiller krav til det pædagogiske arbejde. I analyserne konkluderes det, at pædagogerne ofte mangler en faglig mellemposition, hvorfra de kan arbejde med struktur og overskuelighed samtidig med, at de har fokus på interaktionens betydning.

Betydningen af voksnes aktive deltagelse i børnenes udvikling af relationer og interaktioner kan derfor ikke undervurderes. Ligesom børn har brug for mere kompetente børn at lære af, har børn også brug for kompetente voksne, som kan angive en udviklingsretning og hjælpe børnene med at nå deres zone for nærmeste udvikling.

Inklusion: for hvis skyld og til gavn for hvem?

Som gennemgået ovenfor er der altså en række væsentlige, forskningsbaserede argumenter for at rette fokus mod udvikling af interaktionelle kompetencer i det pædagogiske arbejde med børn med særlige behov, og disse argumenter tager i overvejende grad børnenes perspektiv.

Fra et samfundsmæssigt perspektiv er der imidlertid også en række gode grunde til at arbejde med interaktion og dermed inklusionsmuligheder:

Som nævnt tidligere har vi i dag et overvældende antal børn, som henvises til specialtilbud. Dette er der forskellige

grunde til, bl.a.: stigende antal diagnosticerede børn, flere urolige børn i skolen generelt giver mindre overskud fra lærerens side til at håndtere børn med særlige behov og manglende pædagogiske redskaber til at håndtere disse børn i de almene institutioner og skoler.

Det viser sig imidlertid, at det er ganske sjældent, at børn skifter tilbage til det almene skolesystem, hvis de først er anbragt på en specialskole, og at børn på specialskoler (af forskellige årsager) oftest ikke får en afgangseksamen, og dermed adgang til videre uddannelse og mulighed for et selvstændigt liv. Der er således en forbindelse mellem et øget antal børn på specialskole, og et stigende antal unge mennesker på livsvarig overførselsindkomst.

I et samfundsmæssigt perspektiv, såvel som et menneskeligt perspektiv, er der således gode grunde til at sætte ressourcer ind på inklusionsfremmende tiltag i forhold til de bedst fungerende børn med særlige behov. Inklusionsstrategier kan imidlertid ikke betragtes som besparelsesredskaber på kort sigt, fordi de netop bygger på solid faglighed og voksen tilstedeværelse. Derimod kan inklusionsstrategier betragtes som forebyggende indsatser, som har betydning på lang sigt, i et livslangt perspektiv.

Endeligt skal det nævnes, at der for de typisk udviklede børn er et aspekt, som overses i diskussionerne omkring inklusionspolitik.

I et relationistisk perspektiv må man forvente, at det har en betydning for det typiske barn at indgå i en relation med en mindre socialt kompetent kammerat, men denne betydning synes underbelyst både i forskningen og i praksis. Et enkelt, men grundigt, studie af børn

med autismes udvikling af sociale færdigheder ved hjælp af typiske kammerater, konstaterer i en delkonklusion, at de typiske børn bl.a. bliver mere socialt kompetente end andre typiske børn, som ikke har interageret med mindre socialt kompetente kammerater (Strain & Kohler 1998).

Dette er endnu en yderst interessant og vigtig pointe i dagens verserende diskussioner om værdien af inkluderende pædagogiske miljøer.

Referencer

- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence. I: *The Company They Keep*. Cambridge University Press
- Corsaro, W. (2003). *We're freinds, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press, Washington D.C.
- Fisker, T. B. (2010) *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion og relationsdannelse for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Frith, U. (1991) *Autism and Aspergers Syndrome*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harris, P. (1995). *Børn og følelser. Udviklingen af psykologisk forståelse*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development. I: *The Company They Keep*. Cambridge University Press
- Høgsbro, K. (2007). *ETIBA. En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis)*. Marselisborgcentret, Århus
- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stanek, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. Forlaget Børn & Unge.
- Kudahl, S. (2010) Udgifter til specialundervisning og udsatte børn presser folkeskoler og ældrepleje. *Momentum*, 16. marts 2010
- Strain, P. S. & Kohler, F. (1998). Peer-Mediated Social Interventions for Young Children with Autism. I: *Seminars in Speech and language, 19 (4)*, 391-405
- Wetherby, A. M. & Prizant, B. M.(eds) (2000). *Autism Spectrum Disorders. A Transactional Developmental Perspective*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Hvilke barrierer er der for at nå Regeringens 95 % målsætning?



Det er den danske regerings mål, at fra og med 2015 skal 95% af en årgang gennemføre en ungdomsuddannelse og at 50% skal færdiggøre en videregående uddannelse. Dette kræver et sammenhængende og velfungerende uddannelsessystem, som er indrettet til at fortsætte indsatserne i førskolealderen. I særdeleshed synes elevers funktion og resultater i folkeskolen at spille en rolle for, om eleverne har succes i det videre skoleforløb. Dårlige kompetencer i dansk, matematik og naturfag og deltagelse i specialundervisning følges ofte af manglende deltagelse eller frafald i ungdomsuddannelserne. Der synes også at være særlige problemer i forbindelse med overgangen mellem uddannelsessystemets forskellige trin.

*Niels Egelund, professor,
direktør for Center for Strategisk Uddannelsesforskning*

Et nyt Center for Strategisk Uddannelsesforskning skal samle og styrke forskningen på feltet, der hidtil er foregået på ét stort og en række mindre forskningsmiljøer. Det største forskningsmiljø, DPU, er kendetegnet ved at det primært er kvalitativt orienteret, hvorved forskningen vanskeligt kan pege sikkert på effekter, der kan have politisk og administrativ værdi.

Center for Strategisk Uddannelsesforskning, der med en samlet bevilling på 52,6 mio. kr., heraf 40,4 mio. kr fra Det Strategiske Forskningsråd, er etableret for en 5-års periode pr. 1. marts 2010, skal give svar på en række spørgsmål om uddannelse og kompetenceudvikling, skal støtte uddannelsespolitikere og myndigheder med forskningsbaseret viden om uddannelse, der kan styrke gennemførelsen af uddannelser, kan minimere frafald, kan tjene som videnscenter for andre forskere og projek-

ter og dermed styrke uddannelseskvaliteten i Danmark.

For at opnå disse mål, bringes en række af fremtrædende forskere fra et udvalg af forskningsinstitutioner, nationale og internationale, sammen i et Center for Strategisk Uddannelsesforskning. Centeret vil bringe de allerbedste danske kvantitative og kvalitative forskere inden for økonomi, sociologi og uddannelse sammen i et fælles, attraktivt og samarbejdende forskningsmiljø.

Hver af nøgleforskerne involveret i centeret har deltaget i mange store projekter og har veletablerede relationer til forskellige forskningsmiljøer og interessentgrupper. I centeret vil disse relationer blive styrket og komme til fuld udfoldelse for første gang i dansk uddannelseshistorie. Yderligere vil centeret have adgang til erfarne medarbejdere, forskergrupper, internationale

relationer og forskeruddannelser ved partner institutionerne, og det vil sikre en positiv feedback fra praktikere, forskere og interessenter.

Ud over at opfylde ovennævnte formål vil centeraktiviteterne endvidere træne nye forskere i et aktivt og tværfagligt forskningsmiljø, som omfatter økonomer, økonometrikere, sociologer og uddannelsesforskere med en mere traditionel baggrund inden for pædagogik, didaktik og psykologi.

Centeret stræber efter at blive et internationalt anerkendt forskningsmiljø med en stærk vidensbase såvel som en attraktiv platform for national og international rekruttering af forskere.

De primære resultater fra centerets projekter

Centeret vil identificere et antal årsagsforhold og andre relationer i de forskellige dele af uddannelsessystemet og vil som noget helt nyt starte med dagtilbudene, der på mange måder kan ses som første led i et livslangt læringsforløb, hvorefter der vil blive set på grundskolen og videre ind i ungdomsuddannelserne. Der vil blive et særligt fokus på overgangene – skiftet mellem dagtilbud og skole og mellem skole og ungdomsuddannelser. Forskningsspørgsmålene og arbejdet med dem er organiseret i fire tværfaglige delprojekter eller arbejdsplaner, der hver for sig involverer forskere fra flere partner institutioner.

Centeret vil:

Identificere hvilke faktorer i dagtilbud (dagpleje, vuggestue og børnehave), der influerer på børns udvikling og bestemmer det senere uddannelsesforløb (arbejdsplan 1).

Identificere årsagerne bag kønsforskelle i læringsresultater og identificere effekten af specialundervisning, klassestørrelse og skolestørrelse på læringsudbytte (arbejdsplan 2).

Identificere effekten af lærerkompetence i klasseledelse for læringsudbytte (arbejdsplan 3)

Identificere overgangsproblemer fra grundskolen til ungdomsuddannelserne (arbejdsplan 4).

Resultaterne forventes at være af høj værdi, da de vedrører effektivitet og cost-benefit betragtninger, der er centrale for politik, administration and praksis.

Baggrund og teori bag centeret og dets projekter

Høje akademiske standarder og effektivitet i forskning afhænger af tilstedeværelsen af en kritisk masse af forskere i et tværfagligt team, som repræsenterer hele feltet af uddannelsesforskning. Høje akademiske standarder afhænger også af publicering i de bedste tidsskrifter med anonyme "peer-reviews" samt et samarbejde med højt rangerede internationalt anerkendte forskere. Strategisk relevans kan opnås gennem fokus på højt prioriterede politisk-uddannelsesmæssige emner, mens strategisk indflydelse opnås ved at bestemme årsagsforhold og etablere forskningsbaserede konklusioner, der er direkte anvendelige for dem, som sigter efter at forbedre børns og unges uddannelsesresultater. Dette fordrer, at der dannes et konsortium af partner institutioner, der kombinerer deres indsats ved at danne et tværfagligt strategisk forskningscenter.

Centerets projekter er baseret på følgende overvejelser:

Både kognitive og ikke-kognitive evner formes tidligt i livet, og denne proces fortsætter ind i voksenalderen. Forskningen viser, at tidlig indsats giver den bedste kompensation for udsatte familiemiljøer (Esping-Andersen (2008), Doyle et al. (2007)). I to generationer har de fleste danskere tilbragt en stor del af deres første fem leveår i dagtilbud, men effekten af tilbuddene på børnenes udvikling og læring er stort set ukendt. Hypotesen er, at hvis man anvender variationen i kvalitet og kvantitet af dagtilbud over tid og sted, vil vi være i stand til at identificere årsagskæder fra kvalitet i dagtilbud, forældreomsorg og opdragelse, helbredsforhold og senere uddannelsesresultater. Vi vil anvende observationel quasi-eksperimentel variation, og i et delprojekt vil vi også analysere en eksperimentel intervention i kvaliteten af dagtilbud.

Der er to væsentlige input til grundskolen af primær betydning for kvaliteten af undervisningen. Den ene er de økonomiske ressourcer, den anden er kvaliteten af lærerne.

Med hensyn til økonomi er klasse- og holdstørrelse en vigtig faktor. Danske og internationale undersøgelser indikerer, at der er en vis positiv effekt af små klassestørrelser, især for svage elever (fx Browning & Heinesen, 2007; Heinesen, 2009). Specialundervisning gives oftest i små grupper eller ved at være to lærere om en klasse (Egelund & Tetler, 2009). Både reduktion af klassestørrelser og specialundervisning er dyre interventioner, og der er behov for cost-benefit analyser. Vi har den hypotese,

at: 1) Mindre klasser øger læringsudbyttet, særligt for fagligt svagt fungerende elever, og at der er positiv afsmittning på samtlige fagområder. 2) Mindre klasser på 10. klassetrinnet er en fordel for fagligt og socialt svage elever. 3) Specialundervisning er effektiv og er en profitabel økonomisk investering. 4) Elever med særlige behov pga. ADHD har særlige problemer i forhold til at få et godt uddannelsesforløb. 5) Kønsforskelle ses fra skolestarten og varierer for elever med forskellig familiemæssig baggrund. 6) Kønsforskelle kan reduceres, hvis andelen af mandlige lærere øges og hvis tekster i undervisningsmaterialet er bedre tilpasset drenge. 7) Et øget læringsudbytte i grundskolen (målt fx som karakterer) øger læringsudbyttet i ungdomsuddannelserne og det videre uddannelsesforløb, leder til højere løn og reducerer arbejdsløshed.

Hvad angår kvaliteten af lærerne, er der evidens i retning af, at øget lærerkompetence medfører øget læringsudbytte for elever i almindelighed og for elever med svag familiebaggrund i særdeleshed (fx Grønqvist & Vlachos (2008) og Vinterek (2006)). Ydermere peger et nyligt review af den internationale litteratur om lærerkompetencer på, at mens "hårde" lærerkompetencer, som fx kognitive evner, kun har begrænset relation til effektiv læring, har klasseledelse og didaktiske kompetencer relativt stærk effekt på elevernes læring (Hanushek & Rivkin, 2006; Nordenbo et al., 2008). Disse resultater vil blive testet i et eksperimentelt design i danskundervisningen på mellemtrinnet. Vi har hypoteserne, at vi kan demonstrere effekt fra: 1) Lærerens kognitive evner, 2) Lærerens demografiske

baggrund, 3) Øgning af lærerkompetencer i klasseledelse, og 4) Elevers socialøkonomiske baggrund.

Overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelserne synes at være særligt vanskelig for elever med lave faglige og sociale færdigheder. Det gælder i særdeleshed specialundervisnings elever, og der er en høj risiko for drop-out (Pless & Katznelson, 2005). Mange elever er også i høj risiko for ekskludering fra uddannelsesforløb på grund af lave lærerkompetencer (Jensen & Jensen, 2005). Omkring 95% af en dansk ungdomsårgang begynder på en ungdomsuddannelse, men kun knap 80% gennemfører den. Kausale faktorer vil blive søgt klarlagt i et mixed-method design. Vor hypotese er, at vi kan identificere effekter fra: 1) Elevernes faglige færdigheder og deres særlige behov, 2) Elevernes sociale færdigheder og deres særlige behov, 3) elevernes kendskab og forventning til deres fremtidige karriere, 4) Elevernes socialøkonomiske baggrund, 5) Kvaliteten af ungdomsuddannelsen, 6) Kvaliteten af den vejledning, de unge har fået.

Innovativ værdi, indflydelse og relevans af forskningscenteret og dets projekter

Dansk uddannelsesforskning, i særdeleshed på den største enkeltinstitution (DPU), har været domineret af kvalitativ forskning, mens kvantitativ uddannelsesforskning hovedsagelig er blevet udført i mindre forskningsenheder på en række institutioner, AKF, SFI og på Aarhus Universitets økonomiske institut og handelshøjskole. PISA er det eneste eksempel på et systematisk samarbejde på tværs af kvalitative og

kvantitative miljøer (siden 1998). Centeret for Strategisk Uddannelsesforskning er innovativt ved, at der for første gang i Danmark nu foregår en samlet indsats for i stor skala at afdække en lang række af kausale relationer inden for uddannelsesområdet, endda med start helt ned i dagtilbudssektoren.

Centeret vil foretage en evaluering af den virkning, som meget omkostnings-tunge offentlige servicetilbud har i den sociale og uddannelsesmæssige sektor. Disse services rækker fra førskole over grundskole til ungdomsuddannelserne. Høj strategisk relevans af aktiviteterne opnås fordi de empiriske analyser vurderer effekten af relevante policy instrumenter (fx art og kvalitet af dagtilbud, skolestørrelse, klassestørrelse, specialundervisning, undervisningspraksis) og vigtige baggrundskarakteristika (fx køn, forældrebaggrund), som er af betydning for elevernes læringsresultater. Ydermere er potentialet for strategisk indflydelse højt, da de metodologiske tilgange sigter på at identificere kausale forhold, der er direkte anvendelige for politikere, administratører og praktikere.

Metodologi og forventede resultater

Indsatsen på centeret rummer fire 'arbejds pakker' med forskelligt fokus og mål. Der er imidlertid betydelige ligheder i metodologi og i perspektiver for de forventede resultater fra delprojekter og derfor et højt potentiale for synergieffekter skabt gennem fælles teorier, metoder og forskningsinteresser.

Projektet om dagtilbud og børns udvikling (arbejds pakke 1) vil bruge populationsregistre tilbage til 1960'erne, fa-

miliedemografi, indkomst, uddannelse, kontakt med sundhedssystemet, karakterer fra folkeskolens afgangsprøve, ungdomsuddannelse, sessionsoplysninger, eksisterende og nye data fra det danske survey af børns udvikling og et eksisterende eksperiment, der dækker 60 daginstitutioner. Arbejdspakken rummer syv delprojekter, og metodologien, der er fælles for alle delprojekter, adresserer spørgsmål teoretisk motiveret af identifikationsstrategier som kombinerer institutions- og policy reformer med relevante data. Der er dermed tale om analyser af både naturligt forekommende og eksperimentelt skabte forandringer og deres effekter. For seks af delprojekterne involverer metodologien, at man deducerer kausalitet ved økonometriske analyser af observationelle data. For det sidste delprojekt anvendes et randomiseret og kontrolleret eksperiment. De forventede resultater vil dække effecter og cost-benefit analyser af dagtilbudsområdet.

I arbejdsplanen 2 om ressourcer og elever i grundskolen er forskningen baseret på administrative registre, som indeholder information om elevdemografi, ressourceforhold, uddannelsesforløb og -begivenheder, bl.a. afgangsprøveresultater, PISA og PIRLS test scores og ADHD screening tests. Formålet er via forskellige økonometriske analysetilgange at identificere kausale forhold, og dermed skabe resultater, som er direkte anvendelige for initiativer til forbedring af uddannelsesforløb. Baseret på såkaldte "reduced-form" and "structural approaches" vil langtidseffekter af interventioner blive estimeret og brugt til cost-benefit analyser. Effekten af klassestørrelse estimeres

ved at anvende "structural framework" sammen med quasi-randomiseret variation i klassestørrelser og skoleeffekter i en "regression discontinuity model". For den frivillige 10. klasse vil der blive estimeret value-added funktioner. Effekten af skolestørrelse identificeres ved at analysere forandringer i forbindelse med skolelukninger og -sammenlægninger. Effekten af specialundervisning identificeres ved at udnytte kommune-, skole- og årgangsbestemte "fixed effects", mens effekten af ADHD identificeres på basis af tilgængelige børnepsykiatriske data kombineret med antagelser om "conditional independence" og "common support" i systemet i øvrigt. Med hensyn til kønsforskelle anvendes en række forskellige estimationsteknikker til at afdække variationen i præstationsforskelle over grundskoleforløbet sammenholdt med socialøkonomisk baggrund. For at afsløre årsagsforhold bag kønsforskellene estimeres indflydelsen fra læringsmiljøet på læringsresultaterne, idet der anvendes survey data baseret på en identifikationsstrategi.

Arbejdsplanen 3 analyserer effekten af lærerkompetencer i klasseledelse og didaktik på læringsudbytte. Der anvendes standardiserede læse- og stavetest, resultater fra nationale test, strukturerede klasserumsobservationer, demografiske informationer om elever og informationer om lærernes uddannelsesmæssige baggrund, erfaring og undervisningsmetoder. Den eksperimentelle forsøgsgruppes lærere modtager et kursus, som fremmer kompetencer i klasseledelse. Kontrolgruppen er delt i to separate grupper, en som modtager et generelt didaktisk kursus for at mini-

mere Rosenthal effekten og en anden, som ikke modtager særlig træning. Kontrolgrupperne vil være i separate skoler såvel som i parallelklasser på forsøgsskolerne. Projektet vil omfatte 90 klasser fra 45 skoler. Nogle skoler vil have to klasser i eksperimentet, andre vil have en forsøgsklasse og en kontrolklasse, og nogle skoler vil kun have kontrolklasser. På baggrund af tidligere forskningsresultater forventer vi, at der kan identificeres både behandlings-, køns- og socioøkonomisk indflydelse på elevernes læringsresultater.

Arbejdsplan 4 anvender to datasæt. Det ene datasæt stammer fra et eksisterende survey (LP-modellens kortlægning), der anvender system-teori til at opnå informationer om, hvorledes elever fra 5. til 10. klasse interagerer med læringsmiljøet i 398 danske skoler fra 72 kommuner. Der foreligger data fra 151.541 elever and 18.935 lærere. Data indeholder informationer om elevernes faglige færdigheder, sociale færdigheder, motivation og engagement for skolearbejdet og eventuelle faglige, emotionelle, sociale eller sygdomsmæssige vanskeligheder og deltagelse i specialundervisning. Fra dette datasæt vil data fra ca. 2.000 elever blive suppleret med information om elevernes karriereplaner, viden om karrierekrav og information om den rådgivning, eleverne har fået fra forskelligt hold. Disse elever vil blive fulgt i administrative registre, og et matchet sample på 2 x 50 elever med og uden drop-out vil blive interviewet i semi-strukturerede kvalitative interview hvert år i op til tre år efter de har forladt grundskolen. Det andet datasæt er fra PISA-Longitudi-

nal, hvor elever testet i 2000 og interviewet i 2004 vil blive fulgt op i administrative registre. Det forventes, at dette vil afsløre kausale faktorer af betydning for fremtidig rådgivning om og udformning af ungdomsuddannelserne.

Med hensyn til datakilder, vil arbejdsplanerne 1, 2 og 4 anvende administrative registre, arbejdsplanerne 1 og 4 anvender survey data, arbejdsplanerne 1, 2 og 3 anvender standardiserede test, arbejdsplan 4 anvender kvalitative interviews. Arbejdsplan 4 anvender et mixed-methods design. Arbejdsplan 1 og 3 anvender et eksperimentelt randomiseret design. De ikke-eksperimentelle designs anvender avancerede statistiske og økonometriske metoder for at indfange kausale relationer. Udveksling af ideer, teorier, metoder og resultater mellem projekter i centeret og gensidigt samarbejde mellem forskerne i de fire arbejdsplaner vil sikre en professionel standard, og den vil styrke uddannelsen af unge forskere, publikationsaktiviteter, international opmærksomhed og nationalt gennemslag. Alle centerets projekter og aktiviteter er sat op, så de kan informere og give anbefalinger til professionelle institutioner og til politikere. Det strategiske forskningscenter kan forventes at have et højt potentiale med hensyn til dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelser og ungdomsvejledning – sektorer af stor betydning for udviklingen af velfærdssamfundet.

Hvert projekt/underprojekt har sit usikkerhedsmoment og sine alternative/afvekslende midler/mål for overholdelse/gennemførelse.

Kritiske aspekter

Arbejdspakke 1

1. Et grundlæggende spørgsmål med quasi-experimentelle designs er, om identifikationsstrategien vil virke. Brugen af flere identifikationsinstrumenter og kombinationen med populationsbaserede administrative datasæt reducerer risikoen for lav forklaringskraft.

2. Delprojekter 3-5 vil indsamle nye surveydata, der involverer testning. Der vil ske en pilotafprøvning, og testningen vil blive administreret efter konsultation med Dansk Psykologforening. Det vil være 4. dataindsamling på samme materiale, så der forventes en høj deltagelsesprocent.

3. Digitalisering af information om dagtilbud i 1960'erne og 1970'erne rummer en vis usikkerhed, der kan påvirke kvaliteten. Sample størrelse vil blive reduceret for at opnå højere præcision og geografisk/logistisk tilgængelighed, og indflydelsen herfra vil blive monitoreret tæt.

Arbejdspakke 2

Arbejdspakken er baseret på state-of-the-art metoder, som forskerne er godt kendt med, samt på administrative registre, hvor data allerede er tilgængelige. Det største usikkerhedsmoment er, om identifikationsstrategierne vil virke i praksis og dermed give tilstrækkeligt forklarende kraft til at besvare de spørgsmål, der er opstillet.

Arbejdspakke 3

Projektet er helt afhængigt af skolernes vilje til at deltage. Dette er yderligere accentueret af det forhold, at skolerne er udvalgt tilfældigt og ikke på en frivil-

lig basis. For at minimere risikoen for manglende samarbejde og dermed lav skoledeltagelse vil der arbejdes tæt sammen med eksperter fra Professionshøjskolen Metropol, og det gælder i øvrigt, at efteruddannelses tilbuddene er gratis for skolerne. Der vil blive etableret en administrativ stab, der skal sikre gode relationer til skolerne og sørge for de logistiske forhold omkring dataindsamlingen.

Arbejdspakke 4

Denne del trækker på to omfattende og unikke databaser, der vil blive suppleret med data, som er specifikke for projektet, og dette supplement skal for LP-modellens data udvides til at omfatte elevernes cpr-numre. Dette rummer en risiko for, at eleveres forældre eller eleverne selv vil afslå at deltage. For at minimere dette problem, vil skoleledere involveret i LP-modellen blive inviteret til at deltage under overskriften "Hvordan går det med vore elever" og således promovere deltagelsen for at sikre, at projektet kan komme til at omfatte ca. 2.000 elever.

Projektets internationale dimension

De danske seniorforskere i projektet har alle international orientering og et stærkt internationalt netværk. Ud over de forskere, der er ansat hos partnerne i centeret, indgår 10 udenlandske forskere fra forskellige universiteter som samarbejdspartnere i forskningsprocessen eller som professionelle sparingspartnere. Hver af disse forskere er specialister i teorier og/eller metoder anvendt i individuelle projektdele. De internationale eksperter skal også un-

dervise ph.d. studerende mens eksperterne opholder sig i Danmark. Eksperterne er oplistet bagerst i denne artikel.

De internationale eksperter vil komme til Danmark to gange om året og blive her i perioder på to til fire uger – samt hvor der viser sig at være behov for det. Danske forskere vil også i nogle tilfælde besøge og arbejde sammen med de internationale eksperter i deres respektive forskningsmiljøer. De internationale eksperter, som deltager i forskningen, vil være medforfattere på professionelle publikationer, og de vil også have adgang til de administrative registres rige datamængder.

Dansk uddannelsesforskning vil drage nytte af den internationale deltagelse i projektdesign, analyse og publicering, og ph.d. studerende i projektet vil forventes at skulle arbejde i udenlandske forskningsmiljøer i op til seks måneder.

Publikations- og formidlingsstrategi

Resultater vil blive publiceret i internationale og nationale peer-review'ede tidsskrifter inden for relevante områder. Desuden vil resultater blive offentliggjort i tidsskrifter, der har fokus på metodologierne i specifikke projekter, fx økonomi, statistik, mikroøkonometri, pædagogik og mixed methods. Danske tidsskrifter og øvrige medier vil blive anvendt til at informere såvel fagfolk som offentligheden. I alt forventes det, at der vil blive publiceret ca. 50 artikler og 5 antologier.

Centeret vil være vært ved en årlig konference, der fokuserer på teori, metodologi og resultater. Konferencen vil

være åben for eksterne forskere såvel som undervisere fra professionshøjskolerne. Medarbejdere fra de institutioner, der deltager i projekterne, dagtilbud, skoler, andre undervisningsinstitutioner, vil få lejlighed til at deltage i konferencerne og dermed være med til at promovere projektidéer og resultater.

Når vigtige resultater offentliggøres, vil de danske medier blive inviteret til pressemøder, hvor resultaterne vil blive lagt frem i en let forståelig form, eller – hvis det anses for at være mere hensigtsmæssigt – vil nyheder blive givet til et enkelt nyhedsmedie som en "solohistorie".

Alle forskere ved centeret vil blive opfordret til at deltage i og præsentere teorier, metoder og resultater på internationale konferencer.

Al information om aktiviteterne i centeret vil blive tilgængelig på centerets hjemmeside, og elektroniske nyhedsbreve vil blive udsendt fire gange årligt. En unik visuel identitet vil blive udviklet for centeret i dets første år.

Partnere i centeret

Fire institutioner er involveret i det strategiske forskningscenter og dets projekter:

DPU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, er vært for og leder centeret, og arbejds-pakkerne 3 og 4 er lokaliseret på DPU

SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, er ansvarlig for arbejds-pakke 1

Økonomisk Institut, Aarhus Universitet er ansvarlig for arbejds-pakke 2

AKF, Anvendt Kommunalforskning, deltager i arbejds-pakkerne 1, 2 og 4

Hver af de fire partnere er repræsenteret i centerets styregruppe, der har det overordnede ansvar for aktiviteterne. Formanden for styregruppen er direktør Jørgen Søndergaard, SFI.

I hver arbejdsopgave er der et samarbejde mellem to eller flere af de fire partnere såvel som et samarbejde med eksterne institutioner. Den daglige ledelse af centerets administrative funktion og de fire arbejdsopgaver er:

Professor Niels Egelund, Ph.D., dr. pæd, DPU, Aarhus Universitet, er centerdirektør og leder centerets administrative funktioner.

Professor og forskningsdirektør Paul Bingley, Ph.D., SFI er leder af arbejdsopgave 1.

Professor Helena Skyt Nielsen, Ph.D., Økonomisk Institut, Aarhus Universitet, er leder af arbejdsopgave 2.

Professor Anders Holm, Ph.D., DPU, Aarhus Universitet, er leder af arbejdsopgave 3.

Professor Jens Rasmussen, Ph.D., DPU, Aarhus Universitet, er leder af arbejdsopgave 4.

Centerets funktion

Det strategiske forskningscenters kontorer på DPU fungerer som ledelse og koordinator af samtlige aktiviteter. Kontorerne rummer centerdirektøren og en projektkoordinator og serviceres af en administrativ enhed. DPU rummer endvidere faciliteter til fælles arrangementer, herunder møder, seminarer, konferencer og ph.d. uddannelse. Blandt møderne er der kvartårslige "work in progress seminarer", hvor forskere og ph.d. studerende præsenterer teoretiske rammer, metoder og resulta-

ter. Ved hvert andet seminar deltager de ti internationale eksperter.

Partnerinstitutionerne huser lokale afdelinger af det strategiske forskningscenter, og information om arbejdet inden for arbejdsopgaverne formidles regelmæssigt til centerledelsen, som er ansvarlig for koordinationen med aktiviteterne i de andre afdelinger. Vigtige koordinationsopgaver inkluderer råd fra internationale eksperter, udveksling af teoretisk og metodisk viden, Samlet forberedelse af kurser og deltagelse i nationale og internationale konferencer, budgetlægning og regnskab, publiceringsspørgsmål, årlig rapportering til Det Strategiske Forskningsråd, relationer til medier og information til undervisere og politiske og administrative enheder.

De individuelle forskere er ansat af deres institutter eller enheder af partnerinstitutionerne, og de fleste af seniorforskerne vil have arbejdsopgaver uden for arbejdsopgaverne under det strategiske forskningscenter. De vil have opgaver i andre forskningsprojekter, have roller som undervisere og supervisorer samt have ledelsesmæssige opgaver. Deres involvering i det strategiske forskningscenter afviger fra deres andre funktioner på to måder. For det første er de deltagere i et tværfagligt samarbejdende team på tværs af fire institutioner, og de har en omfattende base af internationale eksperter. For det andet er der en aktiv koordination og udveksling af viden og erfaringer blandt alle involveret i centeret. Næsten alle forskere tilknyttet centeret har tidligere samarbejdet med forskere fra en eller flere af de tre andre partner-

institutioner, men det strategiske center vil for første gang bringe flertallet af de danske forskere involveret i kvantitativ uddannelsesforskning sammen i

et attraktivt samarbejdende forskningsfællesskab. Liste over antal personer under forskeruddannelse findes på følgende side.

Internationale eksperter

<i>Liste over internationale eksperter</i>	<i>Kompetencer</i>	<i>Funktion</i>
Arbejdspakke 1		
Jon Gruber (MIT)	Public and health economics	Co-researcher
Gerard van den Berg (Free University Amsterdam)	Econometrics	Co-researcher
Ian Walker (Lancaster University)	Labour and education economics	Co-researcher
Arbejdspakke 2		
Martin Browning, University of Oxford	Applied microeconometrics	Co-researcher
Janet Currie, University of Columbia	Economics	Sparring
Juanna Joensen, Stockholm School of Economics	Causal impact analysis	Co-researcher
Arbejdspakke 3		
Michael Sobel, University of Colombia	Social science modelling	Co-researcher
Jaap Scheerens, University of Twente	School factor effects	Co-researcher
Arbejdspakke 4		
Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark	Quantitative educational research	Co-researcher
Jaap Scheerens, University of Twente	School factor effects	Co-researcher

Liste over deltagende danske forskere

Professor, centerdirektør Niels Egelund, DPU, AU
Professor, forskningsdirektør Paul Bingley, SFI
Professor Nabanita Datta Gubta, ASB, AU
Professor Anders Holm, DPU, AU
Lektor Bente Jensen, DPU, AU
Lektor Marianne Simonsen, SEM, AU
Forskningsleder Mette Gørtz, AKF
Seniorforsker Mette Laustsen, SFI
Professor Helena Skyt Nielsen, SEM, AU
Professor Nina Smith, SEM, AU
Forskningsleder Eskild Heinesen, AKF
Forskningsleder Beatrice Schilder Rangvid, AKF
Professor Mads Jæger, DPU, AU
Direktør Mette Deding, SFI-Cambell
Professor Jens Rasmussen, DPU, AU
Forskningsleder Torben Pilegaard Jensen, AKF

Referencer

- Browning, M. & Heinesen, E. (2007): Class Size, Teacher Hours and Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Economics* 109: 415-438.
- Doyle, O., Harmon, C., Heckman, J.J. & Tremblay, R.E. (2007): *Early Childhood Intervention: Rationale, Timing and Efficacy*. Working Papers 200705, Geary Institute, University College Dublin.
- Egelund, N. & Tetler, S. (2009): *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Esping-Andersen, G. (2004): Untying the Gordian Knot of Social Inheritance". *Research in Social Stratification and Mobility*, 21: 115-138.
- Grønqvist, E. & Vlachos, J. (2008): *One size fits all? The effect of teacher cognitive and non-cognitive abilities on student achievement*. IFAU Working Paper.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S. (2006): *Teacher quality*. In: Hanushek, E. & Welsh, F. (Eds.): *Handbook on the Economics of Education*. Vol2. North Holland.
- Heinesen, E. (2009): *Estimating class-size effects using within-school variation in subject-specific classes*. Forthcoming in *Economic Journal*.
- Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København. Socialforskningsinstituttet.
- Nordenbo, S.E. Søgaard, M., Tiftikci, N., Wendt, R. & Østergaard, S. (2008): *Lærer-kompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København, Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Pless, M. & Katznelson, N. (2005): *Niende klasse og hvad så? – en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København. Center for Ungdomsforskning, DPU
- Vinterek, M. (2006): *Individualisering i ett skolsammanhang*. *Forskning i focus*, nr. 31. Stockholm. Myndigheten för Skolutveckling.

Indlæring hos drenge med Duchennes muskeldystrofi



En vurdering af resultaterne af psykologiske undersøgelser af elever med Duchennes og Beckers muskeldystrofi i projekt SKUD viser, at op mod halvdelen af børnene har generelle indlæringsvanskeligheder, og at de har brug for særlig tilrettelagt undervisning. Men de psykologiske undersøgelser viser også et meget individuelt og broget billede af de enkelte elevers stærke og svage sider, og at det derfor ikke er muligt at konstatere en generel kognitiv profil hos eleverne.

Af børneneuropsykologerne Helle Kjærgård, Bente Støvring, Aase Tromborg og ergoterapeut Ann-Lisbeth Højberg

For de to muskelsvindsygdomme – Duchennes og Beckers muskeldystrofi (DMD og BMD) – har sygdommenes betydelige fysiske symptomer altid været i centrum for forskningen, men i de senere år har fokus i stigende grad været rettet mod andre aspekter, især de socialpsykologiske, kognitionspsykologiske sider og ikke mindst den neurologiske sammenhæng mellem kognitive funktioner samt hjernens organisation og funktion (kilde 1).

Det er bl.a. den viden, der har været igangsættende for et skole- og uddannelsesprojekt for elever med Duchennes og Beckers muskeldystrofi (projekt SKUD), som RehabiliteringsCenter for Muskelsvind står for.

Det er også den viden, der bl.a. er samlet og brugt i denne artikel, samt den viden, der indgår i vores vurdering af de psykologiske undersøgelser, som eleverne i projekt SKUD har gennemgået som led i projektet.

Dystrofin og hjerneudvikling

Nyere undersøgelser (kilde 2) peger på, at børn med DMD har en række mulige forandringer i hjernen på forskellige niveauer: Afvigelser på celleniveau, atrofi (forminskelse af væv eller organ, der har været fuldt udviklet), biokemiske afvigelser (bl.a. forøget mængde af uorganisk fosfat og optagelse af calcium), samt afvigelser i hjernens elektriske svingninger, målt med EEG. Det skal dog understreges, at disse resultater ikke ses i alle undersøgelser eller hos alle børn.

De foreløbige forskningsresultater peger på, at der er overordentlig stor forskel på børnenes funktioner, spændende fra næsten normal hjernefunktion på alle områder til svært afvigende hjernefunktion på mange områder. DMD er således en særdeles kompleks tilstand.

Det centrale spørgsmål i forhold til at forstå de hjernemæssige og indlærings-

mæssige afvigelser hos mennesker med disse sygdomme er, hvilken rolle proteinet dystrofin spiller i relation til hjernens udvikling og funktion. Man kan naturligvis kun meget indirekte undersøge de præcise sammenhænge direkte hos børnene. Man har derfor udviklet en særlig type mus, som gør det muligt at studere, hvordan fraværet af dystrofin præger musenes hjerneudvikling og adfærd (kilde 3 + 4).

Resultater fra sådanne modelforsøg omsættes til hypoteser om proteinets betydning for centralnervesystemet (CNS) hos mennesker. De foreløbige resultater peger i retning af, at proteinet spiller en central rolle på flere områder: I fosterets udvikling er dystrofin meget aktivt meget tidligt og kulminerer i 15. fosteruge, hvorefter mængden aftager, særligt efter fødslen.

Dystrofin ser ud til at spille en central rolle i forhold til plasticiteten i synapserne (forbindelsesstedet, hvor signalet transmitteres fra en nervecelle til en anden) (kilde 4). Dystrofin er i særlig grad til stede i lillehjernen og her specielt i Purkinje cellerne (tæt forgrenede neuroner i lillehjernens bark). Men også andre områder i hjernen (mediale temporale strukturer, sensomotoriske områder samt temporal neocortex) ser ud til at være berørt af den ændrede omsætning af forskellige substanser.

Lillehjernen betragtes dog som den centrale struktur for forståelsen af dystrofins betydning for hjerneudviklingen. Lillehjernen indgår i komplekse netværk med frontale områder af hjernen. Der er nogen usikkerhed om den præcise betydning af disse netværk (kilde 10), men de er sat i forbindelse

med det, der kaldes "skilled mental performance" og formodes særlig at have betydning i forhold til verbal arbejdshukommelse (kilde 4).

Engelsk værktøjskasse med anbefalinger

Den aktive forskning i dystrofins rolle har naturligvis også sat fokus på børnenes kognitive funktion. Et tidligere projekt i regi af RehabiliteringCenter for Muskelsvind (kilde 5) har antydnet, at børnene har normale intellektuelle forudsætninger, men specifikke vanskeligheder i forhold til hukommelse, koncentration og opmærksomhed.

I to nyere studier (kilde 6 + 7) er beskrevet vanskeligheder med hukommelse, indlæring, eksekutive funktioner (eksekutive funktioner er en generel evne til at udføre uafhængig, selvdirigeret adfærd, der har et klart formål) (kilde 6), samt med kompleks opmærksomhed, fluency (ordproduktion) og ikke-sproglige hukommelsesfunktioner (kilde 7). Derimod er tilstødende områder som verbal indlæring, langtidshukommelse og ekspressivt sprog normalt fungerende.

I Storbritannien har man i en årrække arbejdet systematisk ud fra en opfattelse af, at børnene har specifikke indlæringsvanskeligheder, og man har samlet en række konklusioner i en værktøjskasse med præcise anbefalinger i forhold til børnene (kilde 8).

Opsummerende vurderes det:

- Børnene klarer sig generelt svagere end deres jævnaldrende i intelligensstests. 1/3 af børnene klarer sig så meget dårligere, at de må betegnes som retarderede i et eller andet omfang.

- Arbejdshukommelsen, dvs. evnen til at huske og operere med flere samtidige informationer, er nedsat.
- Der ses specifikke sproglige vanskeligheder, især evnen til mere abstrakt sprogbrug er nedsat, hvori- mod ordforrådet generelt beskrives som godt.
- Der ses læsevanskeligheder, der minder om dysleksi.

Det er velkendt fra andre grupper af børn med fysiske handicap, f.eks. børn med Cerebral Parese, at der ses karakteristiske mønstre af kognitive vanskeligheder, som kræver en særlig tilrettelagt undervisning, for at børnene får optimale muligheder for boglig indlæring (kilde 8). De psykologiske undersøgelser af drengene i projekt SKUD afprøver, om der findes et sådant fælles mønster, som kan danne baggrund for en mere ensartet "dystrofi"-pædagogik.

Testning af elever fra projekt SKUD

Duchennes og Beckers muskeldystrofi er svært fysisk invaliderende, men med de behandlingsmuligheder, der tilbydes i dag, bl.a. respiratorbehandling, har drengene ofte et ganske langt livsperspektiv. Dette har sat fokus på behovet for målrettede skole- og uddannelses tilbud for at sikre børnene og de unge fornuftige uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder. Projekt SKUD afprøver bl.a., om opbygning af netværk mellem de lærere, som underviser elever med DMD og BMD, kan optimere undervisningen i relation til elevernes behov.

Som led i projekt SKUD er de deltagende børn i projektet blevet opfordret til at få foretaget psykologisk undersøgelse med kognitiv testning.

Formålet med at foretage testningerne er at undersøge og vurdere fire områder:

1. Om der er generelle træk, der går igen hos et flertal af børnene, som kan udmøntes i beskrivelsen af en kognitiv profil. En sådan profil kunne i givet fald danne udgangspunkt for en række pædagogiske anbefalinger, der kunne optimere undervisningen af børnene.
2. Hvor stor en gruppe af børnene der har mere generelle indlæringsvanskeligheder og alene på den baggrund har behov for særlig tilrettelagt undervisning i folkeskoleregi og efterfølgende vil have behov for særlige ungdomsuddannelses- og beskæftigelsesmæssige foranstaltninger.
3. Om der er nogle særlige indlæringsmæssige vanskeligheder i forhold til læsning.
4. Om der er tegn på, at børnene taber kognitive færdigheder med tiden, og dermed om de ældste børn generelt fungerer dårligere kognitivt end de yngre børn.

Resultaterne af de kognitive tests vil indgå i det samlede projekt og kan forhåbentlig være med til både at optimere den løbende undervisning af børnene og danne baggrund for planlægning af fremtidige tiltag på uddannelses- og beskæftigelsesområdet.

Dette afsnit af artiklen er en afrapportering fra den del af projekt SKUD,

der omhandler de kognitive undersøgelser af drengene fra 0.-8. Klasse.

Baggrund for testningen

Alle forældre til børn i målgruppen, d.v.s. drenge med DMD eller BMD, er blevet kontaktet af projektlederen for projekt SKUD, Ann-Lisbeth Højberg fra RehabiliteringsCenter for Muskelsvind, med en forespørgsel om, hvorvidt deres barn måtte deltage i projektet. Alle forældre på nær en enkelt har meldt bekræftende tilbage. En del af børnene var i forvejen kendt af og testet af kommunens PPR.

Artiklens forfattere har foreslået en række relevante tests til vurdering af børnenes kognitive funktion. Testene er udvalgt dels efter hvilke tests, der er anvendt i tilsvarende internationale studier (WISC-III, evt. short form), samt efter hvilke velkendte, almindeligt anvendte tests, der derudover kunne belyse/indfange de vanskeligheder, som tidligere danske og internationale studier har peget på som mulige problemfelter.

Valget er faldet på DEP delprøven Visuel Hukommelse – Umiddelbar og Forsinket, som er hurtig at gennemføre og samtidig kan sige noget om børnenes hukommelsesfunktion.

Endelig er der anbefalet faglige prøver i form af IL-prøverne (Individuel læseundersøgelse) for at vurdere, hvorledes de kognitive forudsætninger omsættes til læring, specielt i forhold til læsning.

Der foreligger en mere omfattende anbefaling af kognitive tests udarbejdet af artiklens forfattere, som interesserede kan rekvirere på Rehabiliterings-Centret.

Metode

I 2007 og 2008 blev alle PPR-kontorer i Danmark, hvor der i den pågældende kommune er et barn med DMD eller BMD i 0.-8. klasse, opfordret til at teste barnet. Forinden havde PPR-kontorerne fra Jylland og Fyn været inviteret til en temadag om sygdommen og projekt SKUD. På denne temadag blev der bl.a. givet en introduktion til de forventede kognitive vanskeligheder hos børnene og givet anbefalinger i forhold til den kognitive testning.

PPR har foretaget de konkrete testninger af børnene i løbet af 2007-2008. Testningerne er indpasset i PPR kontorerne almindelige arbejde. En stor del af testningerne er derfor foretaget i forbindelse med den årlige reevaluation til vidtgående specialundervisning.

Testresultaterne og evt. rapporter er herefter fremsendt via RehabiliteringsCenter for Muskelsvind til denne artikels forfattere, som har stået for databearbejdning, fortolkning og vurdering.

Testmateriale fra 61 % af børnene

Målgruppen af børn med DMD og BMD i 0.-4. klasse omfatter 33 børn, og i 5.-8. klasse 21 børn. Der er indkommet testresultater på 22 af de 33 0.-4.klasses børn og 10 af de 21 5.-8.klasses børn, hvilket svarer til en deltagelse på 61%. Børnene er fordelt med 1 barn på 4 år, 1 på 5 år, 1 på 6 år, 4 børn på 7 år, 1 på 8 år, 4 på 9 år, 4 på 10 år, 7 på 11 år, 2 på 12 år, 5 på 14 år og 2 på 15 år. Alderen er angivet på testningstidspunktet.

Begrundelserne for, at knap 40% af de kommunale PPR kontorer ikke har ønsket at deltage (=indsende testmate-

riale), har været forskellige: En del har ikke svaret. Enkelte har meddelt, at de ønsker betaling for at foretage testning af børnene, hvilket projektet ikke har haft mulighed for at imødekomme. Enkelte har svaret, at barnet ikke vil blive testet, da der ikke vurderes at være behov for det.

Da alle børn med undtagelse af en enkelt i målgruppen har givet tilsagn om at deltage i projektet, har der dog kunnet indhentes generelle skoleoplysninger om de børn, der ikke er indkommet testresultater på. Disse skoleoplysninger viser, at de ikke-testede børn i forhold til skoleplacering fuldstændig ligner de testede børn, idet også de ikke-testede børn fordeler sig mellem normalskole, specialklasse og specialskole. Resultaterne fra de testede børn kan derfor, med en lille usikkerhed, antages at være dækkende for hele gruppen af børn.

Testningen er i alle tilfælde foregået på barnets skole og i flere tilfælde gennemført af en psykolog, som i forvejen er kendt af barnet. Børnene har reageret meget forskelligt på selve testsituationen. En række børn har uproblematisk indgået i samarbejdet med psykologen, men 4 af børnene har haft en del modstand mod testningen. Psykologen har på forskellig vis forsøgt at imødegå barnets modstand, bl.a. ved at sprede testningen over flere gange og indlægge en række pauser med hyggesnak eller kortspil. I alle tilfælde har det dog været psykologens vurdering, at testresultaterne er pålidelige.

Testresultater

6 af børnene er så retarderede, at der ikke kunne gennemføres testning med WISC-III, 3 af børnene er så unge, at de er testet med WPPSI eller DEP, og et enkelt barn udgår af undersøgelsen, da testningen er foregået for 6 år siden med en tidligere udgave af WISC. Der er således gennemført WISC-III testning med i alt 24 børn.

Der foreligger resultater fra DEP delprøverne visuel hukommelse, umiddelbar og forsinket, på 15 børn.

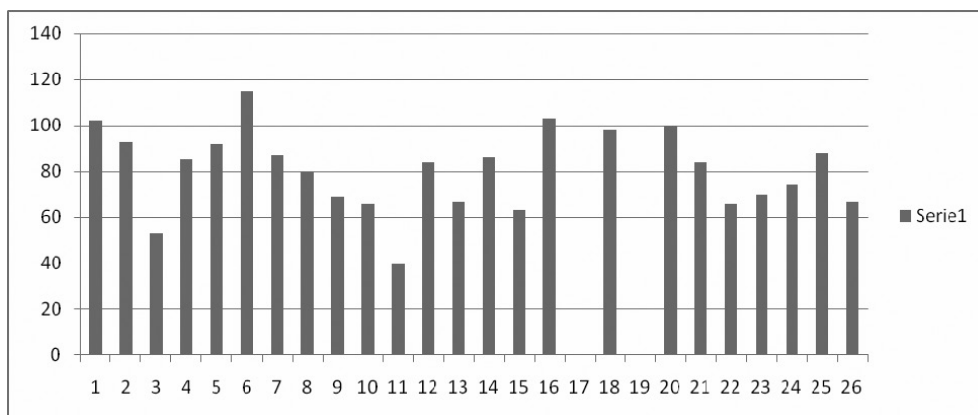
Der foreligger faglige prøver på ganske få børn.

WISC-III test

WISC-III testen opdeles i 5 indekser:

- 1) Et generelt færdighedsindeks (GFI), der benyttes som et mål for barnets generelle funktion eller begavelse.
- 2) Verbal forståelses indeks (VFI), omfatter almen viden, sproglig forståelse, begrebsdannelse, sprogfunktion og ræsonnement.
- 3) Perceptuel organisations indeks (POI) omfatter ikke-sproglig ræsonneren, logik og visuomotorisk koordination, evne for visuel analyse og syntese samt visuospatial forståelse.
- 4) Opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse (OSI) – omfatter sproglige opgaver, der kræver talforståelse, opfattelse af rækkefølger samt evnen til at fastholde en opgave uden at lade sig aflede af uvedkommende stimuli.
- 5) Forarbejdningstempo (FHI) – omfatter ikke-sproglig hastighed og motorisk sikker udførelse af opgaver.

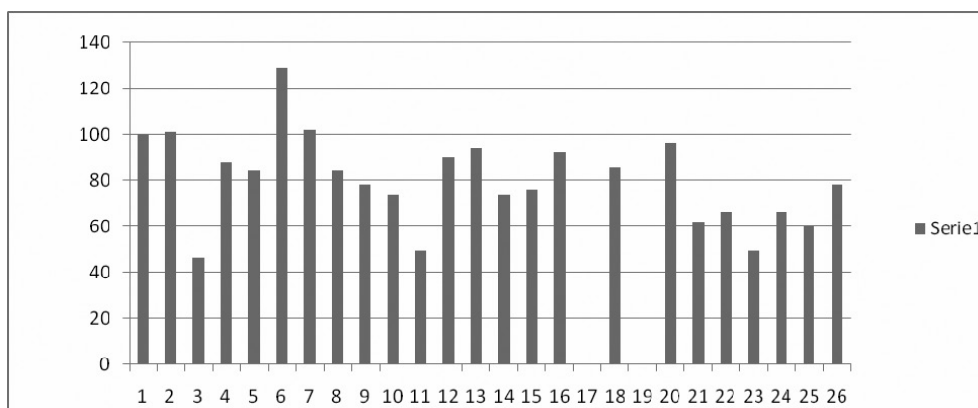
Indeksværdierne af det generelle færdigheds indeks – GFI- på de 24 børn ses i figur 1:



Figur 1: X-aksen viser de enkelte børn, nummereret med et tal pr. barn. Tallene 1-16 dækker børnene fra 0.-4. kl., tallene 17- 26 er de ældste. Y-aksen angiver den generelle indeks score. En gennemsnitlig score udgør 100. Det, der ligger over 100, regnes for en bedre præstation end de fleste, mens en værdi under 100 anses for mindre god end de fleste. Man kalder almindeligvis området, der dækker værdierne 80-120, for normalområdet.

14 af de 24 børn scorer inden for normalområdet. Det betyder i dette materiale, at gruppen af børn med normale generelle kognitive færdigheder udgør ca. 50% af de testede børn (idet yderligere 6 børn er sikkert retarderede, og 1 barn som nævnt udgik af undersøgelsen). Der ses ingen tydelig forskel på de to aldersgrupper.

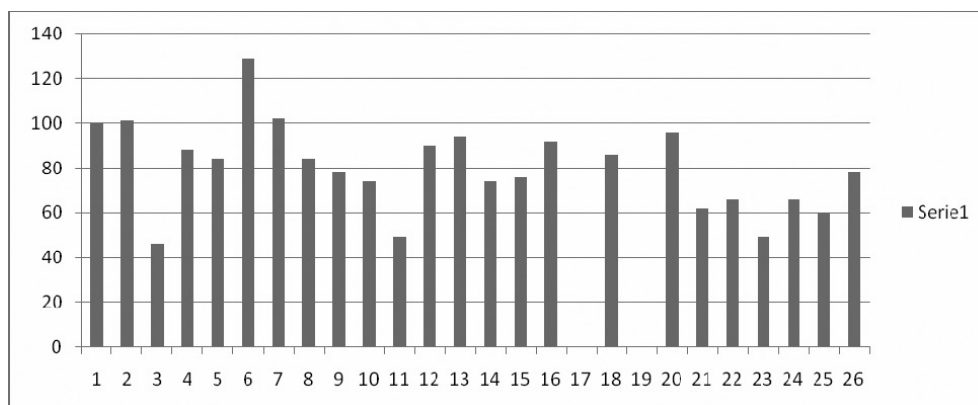
Figur 2: Viser børnenes sproglige færdigheder -verbal forståelse indekset:



Figur 2: X-aksen viser på samme måde som i figur 1 de enkelte børn nummereret med et tal pr. barn. Y-aksen angiver scoringen i verbal forståelse. 18 af de 24 børn

ligger inden for de normale værdier, men bemærk, at det ikke nødvendigvis er akkurat de samme børn, som scorede normalt indenfor det generelle færdighedsindeks. Tendensen for de ældste børn er, at de scorer en smule svagere end de yngre børn. Årsagen til dette kan ikke afgøres sikkert ud fra materialet, men når der ses på detaljerne bag indekset, ser det især ud til, at området information, som vurderer børnenes almen viden, ikke udvikles i tilstrækkeligt omfang.

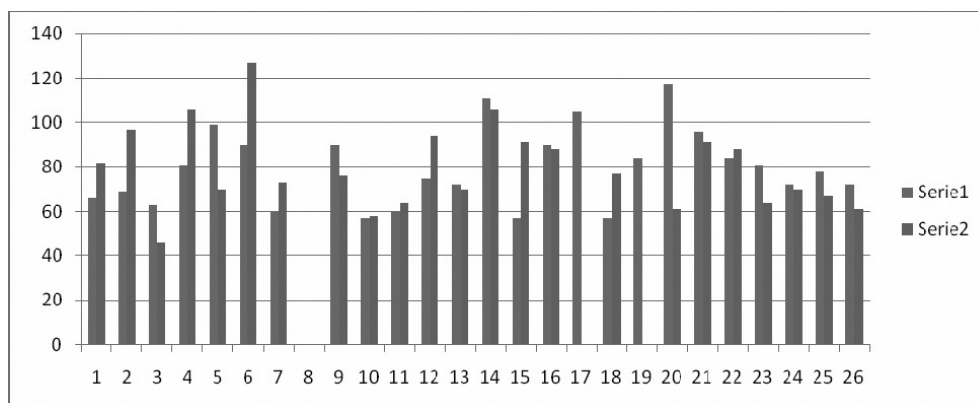
Figur 3: I det perceptuelle indeks ser værdierne således ud:



Figur 3: X-aksen viser som tidligere de enkelte børn nummereret med et tal pr. barn. Y-aksen angiver scoringen i forhold til perceptuel organisation.

12 børn ligger fortsat inden for normalområdet. Der ses en svag tendens til let faldende præstation med alderen, men i forhold til det fysiske handicaps progression er faldet faktisk forbavsende lille. Det ser ud til, at mange af børnene bevarer en hurtig og sikker håndmotorik igennem deres skolegang.

Figur 4: Indeksværdier for opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse (1. kolonne) og forarbejdningstempo (2. kolonne):



Figur 4: X-aksen viser som før de enkelte børn nummereret med et tal pr. barn. Den første kolonne på y-aksen angiver opmærksomhedsstyringsindekset (OSI), og den anden kolonne på y-aksen angiver forarbejdningshastighed (FHI).

Et barn udgår af materialet pga. manglende data. OSI viser 12 børn inden for normalområdet, og FHI viser 10 børn inden for normalområdet. OSI indekset viser, at nogle af selv de sprogligt og perceptuelt velfungerende børn (se f.eks. barn 1 og 18) har massive vanskeligheder med området. Vanskeligheder, som det formentlig er afgørende vigtigt at være opmærksom på i forhold til den pædagogiske indsats omkring barnet. Der ses desuden en svag, men ret sikker tendens til, at børnene med alderen får en bedre funktion på området. Færdighedsindekset viser derimod en svagt faldende tendens, hvilket ikke er overraskende, da opgaver inden for dette område typisk kræver motorisk højt tempo.

Intet generelt mønster i delprøver

En overraskende stor gruppe af børnene (50%) ligger ud fra en vurdering af det generelle kognitive funktionsniveau under grænsen for, hvad der statistisk set anses for normalområdet. Disse børn må betragtes som havende generelle indlæringsvanskeligheder i et omfang, der kræver en særligt tilrettelagt undervisning.

Ses der på de enkelte testresultater, uafhængigt af det gennemsnitlige niveau, er det slående, hvordan enkelte børn skiller sig markant ud. Barn nr. 3 scorer således på det sproglige indeks sikkert inden for normalområdet, men på det perceptuelle indeks meget langt under. Barn nr. 13 viser det modsatte billede!

Kigges der på enkelte delprøver, har 7 børn deres bedste præstation i delprøven Puslespil, som stiller krav om gode rumlige forestillingsevner samt god og hurtig finmotorik, mens fire andre har deres svageste præstation her.

Resultatet i Informationsprøven er hos seks børn det svageste og dermed den opgave, flest børn har sværest ved, men mønstret er ikke konsekvent, idet

to børn også har deres bedste præstation her.

Der ses generelt desuden overraskende lille forskel på de 2 indekser perceptuel organisation og verbal forståelse, hvilket er udtryk for, at der gennemgående ikke er et mønster med henholdsvis særligt stærke eller svage sider overordnet og generelt hos børnene. Dette kan virke overraskende hos børn med så nedsat motorisk funktion.

Opmærksomhedsstyringsindekset er gennemgående lavere end de øvrige indekser, men variationerne i forhold til de enkelte børns scoringer er for stor til, at forskellen kan tillægges generel betydning. Det må dog antages, at nogle af børnene har relativt store vanskeligheder med opmærksomhed og arbejdshukommelse.

DEP resultaterne viser, at af de 15 indkomne resultater scorer 12 af børnene i 1. prøverunde sikkert inden for normalområdet, svarende til scoregruppe 3 (middel) eller bedre. Dette ses som udtryk for, at børnenes evne til umiddelbart at fastholde informationer, der gives både mundtligt og visuelt, er god.

I forsinket gengivelse scorer seks børn inden for normalområdet. Dette kan antyde, at en del af børnene har specifikke vanskeligheder med at fastholde informationer over tid. Der er indkommet for få faglige prøver til, at der kan konkluderes ud fra disse.

Vurdering og diskussion

Testresultaterne afspejler et sammensat billede af børnene. Nogle få børn fungerer overordentligt godt og viser gode evner inden for alle områder. En relativt stor gruppe børn viser let til moderat nedsat kognitiv funktion, bredt hen over alle funktioner. Endelig er der en sidste gruppe, som viser specifikke vanskeligheder, særligt i forhold til opmærksomhed og hukommelse.

Dette billede af en sammensat gruppe med varieret kognitiv formåen er velkendt fra andre studier. Den hypotetiske forklaring er, at sygdommen viser sig med relativ stor variation i mængden af dystrofin i hjernen. Denne variation har konsekvenser for hjerneprocesserne med efterfølgende variation i børnenes kognitive funktion. Variationen formodes at opstå som følge af forskelle i placeringen af mutationerne på generne (kilde 3).

Metodisk er denne undersøgelse begrænset af, at undersøgelserne er foretaget af forskellige psykologer, hvorfor der kan være en uhensigtsmæssig stor variation i forhold til testgennemførelserne. Derudover er der usikkerhed om, hvorvidt de undersøgte børn er repræsentative for hele målgruppen. Disse metodiske usikkerheder gør det væsentligt at være forsigtige med at drage for bombastiske konklusioner.

Konklusion

I forhold til de 4 opstillede undersøgelsesområder kan det konkluderes:

- Der er meget stor forskel på de individuelle børn, og disse individuelle forskelle er så store, at det i denne gruppe af børn ikke er relevant at tale om en generel kognitiv profil.

Materialet viser derimod, at alle børnene har store variationer hen over den individuelle profil, og dermed har de et individuelt mønster af styrker og svagheder, som kan danne baggrund for en målrettet pædagogisk indsats. Resultaterne viser også, at den praksis, som ses nogen steder med ikke at undersøge kognitive funktioner, der involverer motoriske funktioner, er særdeles uhensigtsmæssig og kan lede til en helt forfejlet opfattelse af barnets samlede funktion.

- Ca. 50% af børnene falder uden for normalområdet og må formodes at have behov for en særlig tilpasset undervisning alene på denne baggrund.
- Der kan ikke konkluderes i forhold til spørgsmålet om faglige vanskeligheder.
- Intet tyder på, at ældre børn generelt klarer sig dårligere end yngre børn. De opmærksomhedsvanskeligheder, som ses hos en række af de yngre børn, viser en tendens til at blive mindsket blandt de ældre børn. Der er derimod en svag tendens til at børnenes almene viden ikke helt følger med deres jævnaldrendes.

Perspektivering

Undersøgelsen viser, at børn med DMD og BMD i kognitiv sammenhæng er en sammensat gruppe, hvor der ikke ud

fra handicappet entydigt kan forudsiges noget om børnenes kognitive funktion. Ses resultaterne i sammenhæng med de internationale undersøgelser, tegner der sig et billede med følgende hovedkonklusioner:

1. Der er en forhøjet risiko for, at børnene har lette til moderate generelle kognitive vanskeligheder.
2. Der er en forhøjet risiko for specifikke kognitive vanskeligheder, særligt i forhold til opmærksomhed og hukommelse.
3. Der er forøget risiko for indlæringsvanskeligheder, særligt i forhold til læsning.
4. Det er afgørende væsentligt at foretage en bred vurdering af børnenes kognitive formåen, hvis der skal tilrettelægges en optimal pædagogik. En del af børnene har således klart deres største ressourcer inden for kognitive områder, der involverer motorisk funktion!

Undersøgelse inden skolestart anbefales

På baggrund af de internationale og denne undersøgelses resultater må det klart anbefales, at alle børn med DMD og BMD individuelt undersøges kognitivt inden skolestart med henblik på individuelt tilrettelagt undervisning. Den psykologiske undersøgelse bør have fokus på såvel afdækning af det generelle funktionsniveau som specifikke neuropsykologiske funktioner: opmærksomhed, sprog, perception, hukommelse og eksekutive funktioner. Undersøgelsen bør omfatte både sproglige og ikke-sproglige tests. Det må forventes, at ca. 2/3 af børnene har behov for individuelt tilrettelagt undervisning

ud over det, deres motoriske begrænsninger betinger! Dette betyder naturligvis også, at det må forventes, at der vil være en gruppe forældre, som har behov for konkret vejledning i forhold til deres barn – en vejledning som rækker ud over de naturlige sorg/krise reaktioner og de konkrete begrænsninger, handicappet betinger, og retter sig mod bl.a. strukturering og forventningsjustering.

Børnenes faglige udvikling bør også løbende vurderes, med særligt henblik på at følge specielt læseudviklingen. Der kan her med fordel være fokus på den fonologiske arbejds-hukommelse.

Denne artikel har alene omhandlet de kognitive sider af DMD. Det er imidlertid åbenlyst, at en sygdom med så voldsomme konsekvenser for barnets udfoldelse altid må ses i sammenhæng med hele barnets sociale, familiemæssige og følelsesmæssige situation.

Litteraturen peger desuden på, at der er en forøget risiko for comorbiditet (samtidigt forekommende lidelser) med især autisme (kilde 9).

Det skal derfor understreges, at forfatternes anbefaling er at se helhedsorienteret på børnene og gennem løbende, tværfaglige vurderinger lave samlede handleplaner for det enkelte barn. Den kognitive og neuropsykologiske undersøgelse og dimension kan bidrage på afgørende punkter i forhold til at udvikle en pædagogik, der giver barnet optimale udviklingsmuligheder, men den kan aldrig stå alene og må heller ej komme til at stå i vejen for en stigende inddragelse af barnet selv i forhold til, hvordan det enkelte barn selv ønsker at bruge sine kræfter og udnytte sine ressourcer.

Kilder og litteraturliste:

- Kilde 1: http://www.rcfm.dk/fileadmin/rcfm_filer/dokumenter/SOTA_DMD.PDF.
- Kilde 2: Anderson m.fl.: Brain function in Duchenne Muscular Dystrophy. *Brain* 2002, 125.
- Kilde 3: Moizard M-P. m.fl.: Severe cognitive impairment in DMD: Obvious clinical indication for Dp71 isoform point mutation screening. *European journal of Human Genetics* (2000) 8, 552-556.
- Kilde 4: Cyrulnik m.fl.: Duchenne Muscular Dystrophy: A cerebellar disorder? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2007.
- Kilde 5: Greve, J: Drengene med Duchennes muskeldystrofi. *Muskelsvindfonden* 1993.
- Kilde 6: Wiksell m.fl.: Specific cognitive deficits are common in children with Duchenne Muscular Dystrophy in *Developmental Medicine & Child Neurology* 2004; 46: 154-159.
- Kilde 7: Cotton m.fl.: Neuropsychological Profile of Duchenne Muscular Dystrophy. *Child Neuropsychology* 1998, vol.4 no.2.

- Kilde 8: PPUK learning and Behaviour toolkit for Duchenne Muscular Dystrophy. The Parent Project UK okt. 2006. Findes i en dansk oversættelse på http://www.rcfm.dk/fileadmin/rcfm_filer/dokumenter/Vejledninger/Undervisning/DMDToolkit.pdf
- Kilde 9: Kjærgård, H, Støvring, B og Tromborg, Aa: Cerebral Parese – et paradigmeskift. *Psykolog Nyt* nr. 2, 2006.
- Kilde 10: Wu, J. m.fl.: Association of Duchenne Muscular Dystrophy with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Neurology*, 2005; 20.
- Projektbeskrivelse for Skole-/uddannelsesprojekt for børn og unge med Duchennes muskeldystrofi (SKUD) v. RehabiliteringsCenter for Muskelsvind 2006.
- Parent Project Muscular Dystrophy: www.parentprojectmd.org
- Parent Project for Duchenne and Becker Muscular Dystrophy Research: www.parentproject.org

Faktablok

Fakta om Duchennes og Beckers muskeldystrofi



Duchennes (DMD) og Beckers (BMD) muskeldystrofi er to fremadskridende muskelsvindsygdomme. BMD har et mildere forløb end DMD og diagnosticeres typisk senere end DMD.

Kun drenge kan få sygdommene, som har en kønsbundet, vigende arvegang. En tredjedel af tilfældene opstår som spontane mutationer i generne.

Mutationerne i genet betyder, at der ikke dannes proteinet dystrofin. Ved DMD er proteinet helt eller næsten helt fraværende, mens det ved BMD kun findes i mindre mængder.

Dystrofin er normalt til stede i musklerne. Fraværet eller en mindre mængde dystrofin medfører muskelsvækkelse, men da dystrofin også findes i centralnervesystemet (CNS) – specielt i cerebellum (lillehjernen) - formodes det bl.a. at have med udvikling af hjernestrukturer at gøre. En meget stor gruppe af børnene med DMD og BMD har indlæringsmæssige vanskeligheder.

DMD diagnosticeres typisk omkring 2-4-årsalderen. De tidligste symptomer er vanskeligheder med at rejse sig op fra gulvet til stående stilling. I 8-12-årsalderen er muskelsvækkelsen tiltaget så meget, at de fleste med DMD får brug for elektrisk kørestol.

Svagheden i armene vil med tiden gøre en dreng med DMD afhængig af hjælp til de fleste daglige ting. Som ung vil han i de fleste tilfælde stadig være i stand til at spise selv, skrive og køre sin elektriske kørestol.

Kropsmusklerne og vejrtrækningsmusklerne rammes også af sygdommen og kan resultere i hypoxige infektioner i lungerne.

På et tidspunkt mellem 15 og 30 år vil en person med DMD få brug for respirator til at støtte vejrtrækningen. Behandling med respirator bevirker, at drengene får en bedre livskvalitet og et længere liv, end det tidligere var tilfældet.

Sygdomsudviklingen for BMD er den samme som for DMD, men er blot mildere og "forsinket" i forhold til ovenstående beskrivelse.

En hyppig dødsårsag for både DMD og BMD er svaghed i lunge- og hjertemuskler.

DMD rammer ca. 1:3500, dvs. ca. 7 drenge om året i Danmark, hvorimod BMD er mere sjælden

Kilde: Muskelsvind hos børn. Muskelsvindfonden 1996.

Faktablok

Projekt SKUD



Mål: At sikre børn og unge med Duchennes og Beckers muskeldystrofi (DMD og BMD) det mest optimale skoleforløb, der skal give dem både sociale og faglige forudsætninger for at fortsætte deres uddannelsesforløb.

Målgruppe: Elever med DMD og BMD i 1.-8. klassesetrin, deres lærere/støttempersoner samt forældre. Målgruppen er opdelt i en projektgruppe og en sammenligningsgruppe. I alt 54 elever deltager.

Metode: Der afprøves elektroniske netværk for lærere/støttempersoner, hvor lærerne kan udveksle erfaringer og drøfte aktuelle problemstillinger eller hente informationer om muskelsvindrelaterede emner. Netværket er et lukket forum for lærerne/støttempersonerne.

Der afprøves ligeledes lukkede netværk for henholdsvis forældre og de ældste elever.

Der tilbydes temadage for lærere, forældre, psykologer og elever.

Der etableres kontakt til PPR-psykologer med henblik på at foretage pædagogisk-psykologiske vurderinger af eleverne.

Der udarbejdes artikler, skriftlige vejledninger og informationsmateriale.

Projektperiode: 1. august 2006 til 31. december 2009

Økonomi: Projektet er primært finansieret af Undervisningsministeriet via Satspuljemidler.

Projektledelse: Projekt SKUD er et udviklingsprojekt i RehabiliteringsCenter for Muskelsvind. Projektet ledes af ergoterapeut Ann-Lisbeth Højberg, som bl.a. har stået for indsamling af alle projektdata via interview med elever, forældre og lærere. Kontakt: anho@rcfm.dk

RehabiliteringsCenter for Muskelsvind (RCfM)

- rådgiver og underviser personer med en muskelsvindsygdom, deres familie og fagpersoner
- udvikler specialviden om rehabilitering af personer med muskelsvind
- samarbejder tæt med det offentlige
- er landsdækkende med afdelinger i Århus og København
- se www.rcfm.dk

Uddannelse af PPR i konsultative praksisformer i Københavns Kommune



Af Jette Lentz leder af PPR Distrikt Indre By København,
Christina Bundgaard udviklingskonsulent i Specialafdelingen
Københavns Kommune og Ole V. Rasmussen chef for PPR Ballerup

Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune besluttede i 2008 at efteruddanne medarbejderne i PPR i konsultative praksisformer. Det første uddannelsesforløb er nu afsluttet for ca. 50 medarbejdere, og et nyt er igangsat i 2010 for yderligere 50 medarbejdere. Det forventes at et tredje forløb sættes i gang i 2011. Dermed har alle medarbejdere i PPR i København været på efteruddannelse i samme praksisformer, og en vis ensartethed i måden at rådgive skoler og institutioner på vil kunne forventes.

I denne artikel vil vi skitsere baggrunden for igangsættelsen af uddannelsen ud fra den overbevisning, at udfordringerne som PPR i København står overfor og behovet for uddannelse ikke kun er relevant i København. Desuden vil vi gennemgå en evaluering af uddannelsens første forløb.¹ Formålet med artiklen er derfor, at andre kan få gavn af opdraget, erfaringerne og overvejelserne samt måske få inspiration til udvikling af lignende efteruddannelsesforløb.

1 Oplægget til uddannelsen blev formuleret af Ole V. Rasmussen tidligere psykologfaglig souschef i Støtte, Rådgivning og Sundhed og Jette Lentz og evalueringen af uddannelsen er udført og formuleret af Christina Bundgaard og Jette Lentz

Forudsætninger og behov for uddannelse – PPR i krydspres

Situationen for medarbejderne i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i dag er, at såvel psykologer som talehørelærere udsættes for mange krydspres. Der er modsætningsfyldte retninger indenfor teori og metode og modsætningsfyldte ideologiske perspektiver på børn med særlige behov og børn i vanskeligheder.

Der kan eksempelvis refereres til Kommunernes Landsforenings oplæg, hvor der argumenteres for et sporskifte. I oplægget ses børn med særlige behov som "børn i problemer". Der argumenteres for, at professionelle arbejder med og taler om børn på nye måder "Fra diagnose til dialog" hedder det som overskrift. Ønsket er, at diagnosebegrebet skal nedtones i forhold til inklusion og nye indsatser og dialogformer i PPR. Samtidig arbejder man på, at skoler og institutioner arbejder inkluderende og ikke alene ud fra et individuelt perspektiv. Der er mange bestræbelser rettet mod at introducere det inkluderende perspektiv i pædagogik og undervisning, og i holdningen til børn med særlige behov. Samtidig er mange lærere og pædagoger (også dem der arbejder med specialpædagogik) skeptiske og ytrer modstand med disse forsøg i praksis.

Som modsætning hertil optræder der hele tiden nye individuelle diagnoser eller navne på funktionsvanskeligheder hos børn med særlige behov. Det er også en udfordring, at forældre, støttet af forskellige procedure for udløsning af resurser, lægger vægt på at få en diagnose i forbindelse med barnets vanskeligheder. Skoler og institutioners mange indstillinger og henvendelser er forståelige set i lyset af denne samfundsudvikling.

Det er et væsentligt perspektiv i uddannelsen, at der arbejdes med disse modsætninger og krydspres ved, at der udvikles praksisnære kategorier og begreber for de børn, der arbejdes med. Forskning viser, at hvis begreber og diagnoser bliver for abstrakte og universelle i PPR-arbejdet, børnepsykiatrien og det specialpædagogiske arbejde, så bliver det svært for lærere og pædagoger at beskrive og forstå barnets vanskeligheder. De erfaringer, som lærere og pædagoger har med fra praksis, risikerer at blive mere eller mindre koblet fra.² Abstrakte diagnoser og begreber "skygger" for de vigtige kontekstuelle situationer og erfaringer med børn, og resultatet kan blive at lærere og pædagoger ikke føler sig konkret hjulpet i forhold til at inkludere barnet i den pædagogiske praksis og i børnefællesskaber. Resultatet kan også være, at lærere og pædagoger føler afmagt og ikke har tillid til, at de selv kan udvikle et relevant tilbud til barnet.

PPR har således et særligt ansvar for at udvikle paradigmer og kategorier, der understøtter det konkrete arbejde med lærere og pædagogers beskrivelser

² Jakobsen 2002

af og erfaringer med børn, der opleves som vanskelige eller børn med særlige behov (Hedegaard). Begrebet 'kategorier' bruges her om viden, kompetencer og indsatser, samt hvor og hvordan PPRs indsatser realiseres og organiseres (Rasmussen, 2005). PPRs kategorier er afgørende for, hvordan børn italesættes, beskrives og forstås. Desuden siger de noget om, hvordan PPR bl.a. gennem konsultative praksisformer gør en forskel for børn, hvilke børn det drejer sig om, og hvordan forskellige børn kræver forskellige indsatsformer.

Kategorierne får afgørende betydning for børnenes udvikling og læringsforløb og påvirker også børnene i deres sociale relationer. Abstrakte specialpædagogiske kategorier og diagnoser bliver nemlig også let en del af børnenes relationer i hverdagen og en del af deres selvforståelse (McDermott, 1996). Når lærerne mere eller mindre bevidst anvender abstrakte begreber og diagnoser i deres forståelse af problemerne i praksis kan disse 'problemmættede historier' være med til at skabe børns identitet, og dermed gøre det vanskeligt for børn og lærere at komme ind i en positiv udvikling (Lentz, 2009).

En ny PPR efteruddannelse må i sit grundlag reflektere og være på forkant med disse krydspres og problemstillinger.

Forberedelse af efteruddannelse i konsultative praksisformer

De nævnte udfordringer og krydspres i arbejdet med sårbare børn og unge dannede baggrund for nedsættelsen af en arbejdsgruppe i 2008, hvor repræsentanter for psykologer, talehørelærere og ledelsen udforskede, hvad uddannelsen

Styrker	Udfordringer	Udfordringer
Fælles sprog & opkvalificering Inklusion og helhedsperspektiv Fokus på barnets kontekst	Uddannelse er tidskrævende Formidling til brugerne PPR som konsulent og ekspert	Implementering i praksis Modstand mod forandring Ledelsesopbakning

skulle indeholde, og hvordan den skulle bygges op.

Det var et ønske, at uddannelsen kom til at hvile på en tæt kobling mellem teori og praksis, hvor de to tilgange skulle vægtes lige og være hinandens forudsætning. For at sikre dette samspil var der allerede i udforskningsstadiet inddragelse af repræsentanter fra praksisfeltet og fra det teoretiske felt. Aktuelt handlede det om 2 undervisere fra Institut for Psykologi og en uddannelseskonsulent fra DISPUK/ Inpraxis³.

Arbejdsgruppen nåede frem til en fælles forståelse af, at den konsultative arbejdsform og de centrale punkter, den bygger på er:

- organisation af forløb og møder
- arbejdet med viden, motivation, engagement og disses modstykker
- organisation af læring for grupper af lærere og pædagoger rettet mod deres arbejde
- styring af møder med grupper og teams så der udvikles læring, kreativitet, samspil og fælles sprog
- hvordan børn beskrives

- hvordan “vanskeligheder” og behov italesættes i de konsultative arbejdsformer
- deltagelse i en fælles indsats sammen med nøglepersoner omkring børn
- ligeværdighed mellem forskellige faggrupper
- hvorledes lærere og pædagoger kan inddrage forældre og udvikle deres samarbejde med disse omkring børnene

Målet med uddannelsen er bl.a., at den konsultative arbejdsform fremmes, og der er her fokus på, hvordan PPRs medarbejdere kan mødes med lærere og pædagoger på konsultative måder, der understøtter, at der udvikles konkrete, handlingsorienterede og kontekstuelle beskrivelser af børn med særlige behov.

Det samlede koncept har et brugerperspektiv på, hvordan PPR medarbejdere og andre skal agere, når de i deres dialog- og netværksmøder med lærere og pædagoger skal befordre læring, videreudvikle kompetencer, fremme motivation og færdigheder i forhold til at inkludere og arbejde specialpædagogisk med børn med særlige behov.

Disse mål for uddannelsen blev præsenteret på en større workshop. Workshopen resulterede i en produktion af henholdsvis grønne, gule og røde kort,

3 Undervisere Morten Nissen og Pernille Hviid fra Københavns Universitet, Institut for Psykologi. Dorte Nissen, tidl. DISPUK nu Inpraxis var den gennemgående underviser på de tre moduler

der illustrerede styrker samt mindre og større udfordringer i forbindelse med uddannelsesforløbet. Disse udfordringer er tænkt aktivt ind som forudsætninger for en succesfuld implementering af en konsultativ praksis.

For at imødegå udfordringerne blev det planlagt, at man aktivt skulle følge op og justere på uddannelsesforløbets enkelte moduler. Deltagerne skulle på sidste modul evaluere indholdsdelen og knap et halvt års tid efter endt uddannelse blev praksis og implementering evalueret.

Tværfaglig og praksisorienteret koncept

Det konsultative koncept er tænkt som et fælles koncept for flere af de faggrupper, der understøtter lærere og pædagoger, der arbejder direkte med børn i daginstitutioner, skoler, fritidsinstitutioner mm. Uddannelsen blev i første omgang udbudt til talehørelærere og psykologer, men påtænkes at udvides til flere faggrupper. Under alle omstændigheder er det vigtigt at formidle konceptet og uddannelsen bredt i Københavns Kommune.

Uddannelsen fokuserer særligt på et praksisorienteret koncept for konsultative praksisformer. Praksisformerne betragtes som fælles arbejdsmåder for talehørelærere og psykologer, dog med mulighed for forskellighed både mellem de to faggrupper og inden for samme faggruppe.

Uddannelsens opbygning

Uddannelsen omfatter tre moduler af to dages varighed. De tre moduler er rettet mod teori-praksis sammenhængen på områderne:

- Kategorier, paradigmer og vidensformer som understøtter den konsultative praksis.
- Konsulenten og det konsultative team – personer, positioner, handlekraft og kvaliteter i den konsultative praksis
- Daginstitutionsområdet som organisatorisk felt og PPRs implementering af den konsultative praksis i feltet.

Mellem de tre moduler arbejder deltagerne i mindre supervisionsgrupper med en supervisor fra PPR i København. Supervisorernes rolle og indsats er selvsagt et omdrejningspunkt i uddannelsen og sikrer forankringen af ekspertise i kommunen. Supervisorerne deltager i uddannelsesmodulerne, og de modtager supervision af uddannelseskonsulenten fra Inpraxis under uddannelsen.

Det første modul var et internatforløb, hvor supervisionsgrupperne blev sammensat. På disse dage arbejdedes der både med teoretiske oplæg fra universitetsunderviser og praktiske oplæg fra uddannelseskonsulenten.

Uddannelsesmodulernes indhold

Kategorier og paradigmer i PPR for tværfaglige fællesskaber og konsultative praksisformer

Modul 1 sigtede mod at give et generelt overblik over, hvilke kategorier, begreber og paradigmer, der er repræsenteret i PPR, på modulet præsenteredes særligt de kategorier, der teoretisk understøtter konsultative arbejdsformer.

På modulet fokuseredes der på den realitet, at arbejdet med og omkring vi-

den og kategorier ikke blot sker inden for PPR og blandt PPR medarbejdere, men i samarbejde med andre faggrupper f.eks. pædagogiske konsulenter, sundhedsplejersker, sagsbehandlere, socialrådgivere, borgere m.fl.

Alle disse aktører er ofte involveret i det faglige samarbejde omkring børn med særlige behov, og i dette konkrete samarbejde anvendes og skabes der begreber, der dækker arbejdet med de børn, som deltagerne forsøger at udvikle en indsats i forhold til.

Uddannelseskonceptet bygger på tre grundantagelser vedrørende rammerne for PPRs konsultative arbejde. For det første bygger det på den grundantagelse, at en af PPRs kerneydelser er arbejdet med lærer- og pædagogteam, forældre og grupper af professionelle, og det er ensbetydende med, at arbejdet i PPR er tæt på børnefællesskaberne og børn med særlige behov. For det andet hviler den konsultative arbejdsform på et teoretisk og praktisk grundlag, hvor der arbejdes med læring i grupper og tilvejebringelse af nye ideer, motivation, selvhjælp og engagement. Alt sammen i forhold til at arbejde med og finde nye indfaldsvinkler til arbejdet med børn i vanskeligheder, der repræsenterer udfordringer for gruppens deltagere i deres daglige arbejde med børnene. For det tredje hviler uddannelsen på en antagelse om, at PPR er en platform for praksisorienterede paradigmer og videnskategorier, der i praksis bruges forskelligt af medarbejderne "derude" i det konkrete arbejde med børnene.

Som fagperson er det vigtigt at kende sine egne kategorier og begreber og at kunne bruge disse kreativt sammen med andre. Det er vigtigt at kende dem

på en måde, så man er åben overfor andres begreber, dvs. gå ind i andres tænkning og kreativt udvikle og "overgå" sin egen faglighed, så man mødes og skaber begreber og beskrivelser lige netop om dette barn og i denne sammenhæng – ofte sammen med barnets pædagoger, lærere og forældre og andre nøglepersoner.

Begreberne må være berigende og medføre, at den enkelte lærer eller pædagog kan handle og komme videre i arbejdet. Som filosofen Wittgenstein fremhæver er viden at kunne sige: "Nu kan jeg fortsætte". Viden og forståelse handler om at kunne (Wittgenstein 1994).

Et vigtigt aspekt af arbejdet med viden er læring – ikke mindst hos de frontmedarbejdere, der står overfor et barn med særlige behov, som de søger professionel konsultation og rådgivning til. Læring er et væsentligt overliggende begreb, der gør, at lærere og pædagoger kan gå fra en konsultation med nye ideer og kompetencer. De kan i en konsultativ proces erfare og udvikle ny motivation, ny energi, ny handlekraft, nye forståelser, nye perspektiver og et nyt "syn" på et barn.

Konsulenten og det konsultative team – personer, handlekraft og kvaliteter i den konsultative praksis.

Modul 2 handlede særligt om kategorier og paradigmer som forudsætning for arbejdet med og udvikling af rollen som konsulent. Der var fokus på, hvordan man udvikler en konsultativ praksis, og hvordan man udvikler praksis sammen med andre konsulenter. Der blev sat fokus på udviklingen af kapaciteter til at arbejde med grupper, teams, sammen

med andre konsulenter og at opbygge et konstruktivt og kreativt samspil med andre. På modulet fokuseredes der på udviklingen af personfaglige kompetencer og ressourcer, således at medarbejderne i PPR bliver klædt på til at initiere og facilitere samarbejde, kreativitet, engagement og selvhjælp i forskellige samarbejdsgrupper.

Modulet havde især fokus på PPR medarbejdernes konsulentpositioner, som kan være som "ekspert rådgiver" i særlige sagsforløb og som "proceskonsulent" for samarbejdende parter. I sidstnævnte position drejer det sig om at lede processer, så refleksion, udvikling af viden og kunnen bliver mulig for alle involverede parter, så der bliver mulighed for samarbejde og gensidig respekt.

Det er ikke uproblematisk for PPR medarbejderne at benytte ekspertrådgiverpositionen i PPR arbejdet, idet det kan medføre at samarbejdspartnerne fx forældre, lærere og pædagoger ikke bliver inddraget nok og ikke selv udvikler relevante kompetencer i forhold til vanskeligheder og behov. Ekspertpositionen kan også medføre, at vanskeligheder i pædagogiske og andre sammenhænge individualiseres, og at ressourcer i børnegrupper og hos forældre ikke inddrages i arbejdet.

Ønsker om mindre udskillelse og et børnesyn, der i høj grad er relationsorienteret, medfører ændrede forhold for PPR i dag og betyder, at der oftere er øje for, at det traditionelle rådgivningsarbejde alene ikke virker.

Der var på uddannelsen opmærksomhed på, at den nye PPR ekspertise bliver at kunne arbejde med og i begge positioner – både som "ekspert" og som "konsu-

lent/processtyrer" – og at deltagerne på efteruddannelsen blev klarere på, hvornår og hvordan de ønsker at positionere sig på den ene eller den anden måde. Det blev vigtigt at have færdigheder i at analysere og forhandle disse positioner med involverede samarbejdsparter samt være klar på, hvem der kan træffe beslutninger om hvad herunder forholdet til institutions- og skolelederne.

Modulet gik desuden tæt ind i problemstillingen om, hvad det er, der gør at lærere og pædagoger oplever afmagt, og at de går i stå eller oplever børn som problemer i sig selv. Det er i forhold til disse oplevelser, at man som konsulent skal kunne udvikle nyt engagement, nye billeder og nye relationer til børnene. Et ændret syn i relation til et barn, ny viden og motivation handler ikke mindst om udviklingen af en selv som pædagog og lærer og pædagogen og lærerens egne relationer til andre omkring barnet. Også konsulentens relationer til sig selv og deltagerne i arbejdet er på spil. Begreber som omsorg, praktisk refleksion sammen med andre, etik i handling, begivenhedsledelse, intuition, komposition og handlekraft må tematiseres og forbindes til konsultativ praksis.

Daginstitutionsområdet som organisatorisk felt og PPRs implementering af den konsultative praksis i feltet

Både teoretisk og praktisk havde modul 3 fokus på konsultative kompetencer på daginstitutionso- og småbørnsområdet. Dels for at understøtte Københavns Kommune og lovgivningens vægt på tidlig og forebyggende indsats, men også for at sætte fokus på sammenhængen mellem teori, begreb og praksis

mht. konsultativ praksis og områdets organisation og dets særlige betingelser for at forstå og arbejde med børn. Kategorier og paradigmer på det konsultative område og deres implementering er helt afhængig af, hvorledes og hvordan det organisatoriske felt forstås og bruger det konsultative område. Organisatoriske forhold – som møder, ledelse, viden og sprog i fx daginstitutionerne – virker sammen med konsulenternes arbejde og intentioner og bliver helt afgørende for PPR-arbejdets virkning omkring de berørte børn.

Modulet satte fokus på, hvordan “børn med særlige behov” og “børn i vanskeligheder” forstås, og hvilke forventninger, behov og ønsker daginstitutionsområdet har til professionelle indsatser.

Der fokuseres på dette felt for at arbejde med sammenhængen mellem kompetenceudvikling og daginstitutionsområdets institutionelle organisering. Særlig vægt lægges på, hvordan en konsultativ indsats forankres og motiveres i feltet. En konsultativ praksis skal medføre, at daginstitutionerne bidrager aktivt og motiveret i arbejdet med børnene og praksis skal også sikre, at daginstitutionerne har en forståelse af, at deres bidrag er nødvendigt, og hvordan deres bidrag kan udvikles.

Gennem netværksmøder, samarbejde med ledere og konsulenter skal det konsultative og det forebyggende arbejde udvikles. Fokus på daginstitutionsområdet og dets relation til PPR og professionelt arbejde udelukker ikke, en overførsel af viden og en refleksion mht. til skoleområdet.

Konkret satte denne dag fokus på børns liv og udvikling i en pædagogisk hverdag samt hvad det er der efterspør-

ges hos PPR på daginstitutionsområdet. Endnu en gang blev det vigtigt at have opmærksomhed på, hvordan PPR kan bidrage med at skabe de rette rammer for videndeling og dialog mellem de involverede aktører. Det er vigtigt at lytte til både børn, forældre, pædagoger og lærere og få del i deres viden om og forståelse af problemet, og hvordan det kan håndteres og løses. Der blev med andre ord sat fokus på, hvordan vi som PPR medarbejdere lytter, hvad vi lytter efter, og hvordan vi spørger ind til diskursive positioner i samtaler og møder og ikke mindst hvordan vi forhandler os frem til de foretrukne positioner.

Evaluering

På sidste uddannelsesmodul blev evalueringsprocessen sat i gang. Kursisterne evaluerede indholdet, oplæggene, øvelserne og relevansen den sidste uddannelsesdag. Evalueringen af det første efteruddannelsesforløb i 2009 viser, at både tale-hørelærerne og psykologerne har haft et meget tilfredsstillende udbytte af undervisningen.

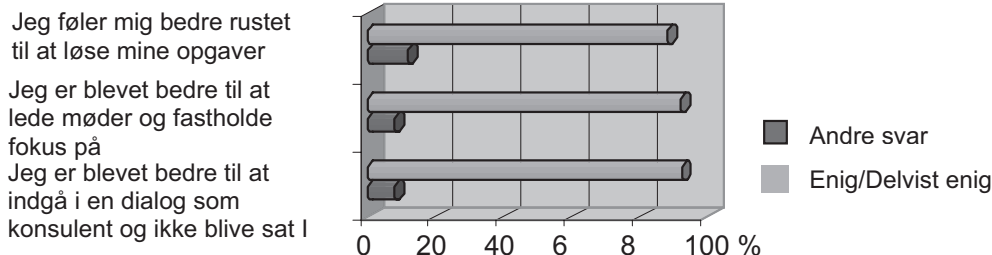
Ca. 4 måneder efter endt uddannelse blev der så sendt et spørgeskema til kursisterne, der havde fokus på tre overordnede temaer, der vurderes at have betydning for en succesfuld implementering. Det er resultatet af denne evaluering der bliver gennemgået på de følgende sider.

De tre hovedemner i spørgeskema har været

- 1) evaluering af egen praksis
- 2) support behov og opbakning fra centrale aktører
- 3) implementering og holdning til den konsultative praksis

Figur 1

Er du enig i nedenstående



Det overordnede formål har været at finde ud af, om den konsultative praksis bliver brugt af de PPR medarbejdere, der var på kursus i 2009, samt afdække hvilke faktorer der kan spille positivt og/eller negativt ind på en succesfuld implementering.

Evaluering af egen praksis

Deltagerne var positive og entusiastiske under uddannelsesforløbet, og vurderingerne af uddannelsens indhold var meget positive, og deltagerne var begejstrede for forløbet, underviseren samt øvelserne mv. Det er et meget typisk billede, men erfaring viser også, at det kan være svært at føre ud i livet, hvis man selv er tovholder og eneansvarlig for at implementere en ny praksis.

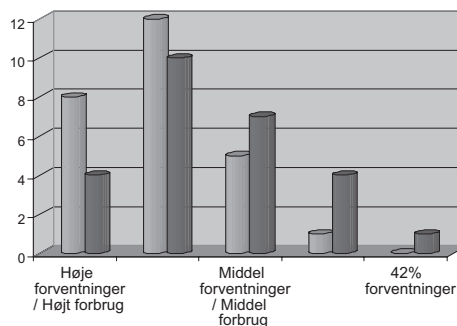
I evalueringen er de blevet spurgt om, hvad uddannelsen efter deres egen vurdering har betydet for det daglige arbejde. Som figur 1 viser, så oplever ca. 90% af respondenterne, at uddannelsen har kvalificeret dem i forhold til *dialog, mødeledelse og generel kvalificering* i forbindelse med daglige arbejdsopgaver.

Andre spørgsmål i evalueringen belyser, at PPR medarbejderne arbejder ak-

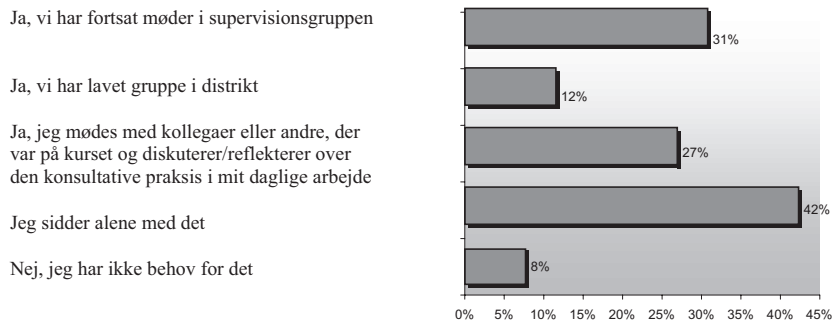
tivt med den konsultative praksis og at øvelserne i positionering, mødeledelse, interviewteknik mv. er anvendelige redskaber i den daglige praksis.

Kursisterne er også blevet bedt om at svare på, hvor meget de selv forventede at bruge den konsultative praksis ved uddannelsens afslutning sammenholdt med, hvor meget de rent faktisk har brugt den i månederne efter uddannelsen.

Figur 2 viser, at deltagerne faktisk anvendelse af den konsultative praksis er lavere end de forventninger, deltagerne selv havde ved uddannelsens afslutning.



Figur 2 forventninger sammenholdt med faktisk anvendelse af konsultativ praksis



Figur 3 Er der efter endt uddannelse stadig en support funktion omkring det konsultative arbejde (Der har været mulighed for at krydse flere alternativer af derfor, giver det mere end 100 %)

Som figuren ovenfor viser, er der en forskel på deltagerne forventninger og det reelle omfang og anvendelse af en konsultativ praksis. Forskellen er ikke uventet, og derfor handler mange af spørgsmålene i evalueringen om at få afdækket hvilke årsager, der kan forklare forskellen, eventuelt hvad der kan besværliggøre/hindre respondenterne brug af den konsultative praksis.

Support behov og opbakning fra centrale aktører

Det er vigtigt, at der er gunstige vilkår og opbakning blandt nøglepersoner, når en ny praksis skal implementeres og forankres i den daglige praksis. Her tænkes der særligt på ledelsesopbakning og opbakning fra nærmeste kollegaer. Det er i opstartsfasen vigtigt at følge op, holde i hånden, give konstruktiv feedback samt opmuntre til at øve sig.

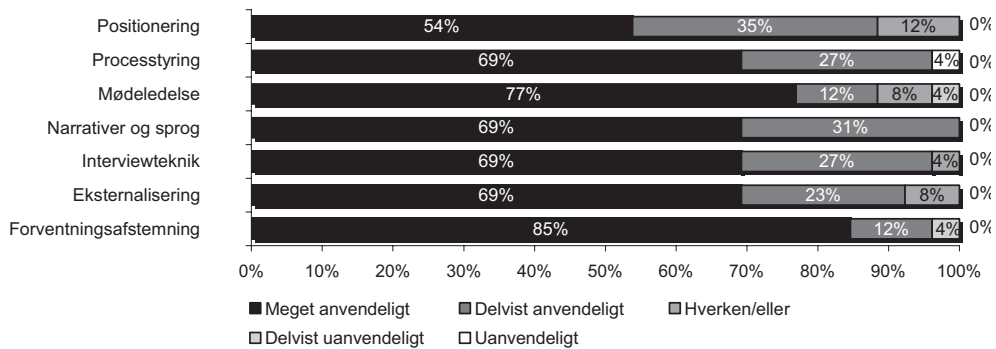
Som beskrevet tidligere blev deltagerne, mens uddannelsen stod på, tilbudt supervision. Supervisorernes skulle sikre, at ekspertisen blev forank-

ret lokalt samt sikre, at kursisterne øvede sig på den konsultative praksis og fik sparring på deres erfaringer.

På denne baggrund anses eksistensen af supervisionsgrupperne som et væsentligt parameter i forhold til en succesfuld implementering.

Deltagerne er blevet spurgt, om der stadig er supervisionsgruppemøder eller lignende efter endt uddannelse. Der spørges til fortsættelsen af supervisionsgruppen, om der er blevet etableret en ny gruppe i distriktet efter endt uddannelse eller evt. et andet fora eller slet ingenting. Mange mødes fortsat i supervisionsgrupperne, og nogle har lavet nye i distriktet. 27% mødes mere uformelt med kollegaer, der også har været på kursus, men 42% sidder alene med det.

Deltagerne er også blevet bedt om at tage stilling til, om de mener, der er et behov for yderligere aktiviteter, der understøtter en konsultativ praksis. Undersøgelsen viser, at der er et stort behov for supervision, sparring og samarbejde blandt PPR medarbejderne. Flere ytrer, at de mangler tid til at øve sig og



ikke mindst efterfølgende refleksion over, hvordan øvelsen så egentlig gik. Nogle foreslår flere øvelsessessioner/mere tid til at øve sig og andre understreger vigtigheden af supervision specielt efter endt uddannelse. Som det fremgår af figur 3, så ytrer 42%, at de sidder alene med den konsultative praksis. Der er en lille tendens til, at der er flere talehørelærere, der sidder alene med det, end tilfældet er for psykologer. Tendensen skal dog tages med et vist forbehold, eftersom den procentvise forskel er baseret på få besvarelser.

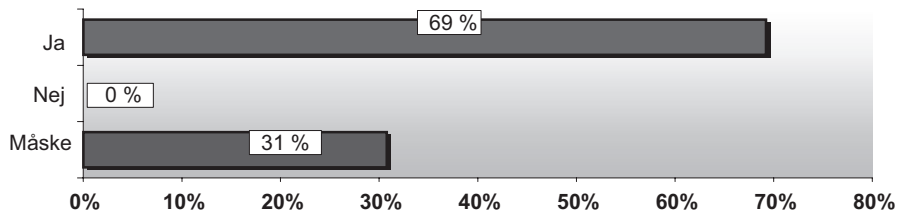
Gennem spørgsmål om samarbejdspartnere, kollegaer og ledes opfattelse og holdning til en konsultativ praksis kan man få et indblik i, om den enkelte opfordres og støttes til at udøve og øve sig i en konsultativ praksis. Besvarelserne af spørgsmålene om opbakning blandt ledelsen og kollegaerne er primært positive, men der uddybes med, at ledelsen ofte ikke aktivt tager stilling til, hvordan praksis forankres i dagligdagen i det enkelte distrikt. Nogle efterlyser også, at der politisk bakkes op og formidles til især forældre, hvad deres rolle er, hvad der kan forventes mv.

Implementering og holdning til den konsultative praksis

For at få et indblik i årsagerne til kursisternes brug eller manglende brug af den konsultative praksis, er der blevet spurgt til deres opfattelse af konsultative praksisformer, og hvor stor en udfordring praksissen er for dem.

Gennem spørgsmål som f.eks. *hvor ofte bruger du interviewteknik, hvor anvendelige er narrativer* er det muligt at få et indtryk af omfanget af den konsultative praksis, og hvilke øvelser fra uddannelsesforløbet der har været henholdsvis lette og svære at anvende i det daglige arbejde. Evalueringen viser at mange af uddannelsens temaer, tanker og overvejelser om narrativer, sprog og positionering bruges meget. Langt de fleste konsultative praksisformer anses som anvendelige. Særligt positive er de overfor redskaberne til mødeledelse og forventningsafstemning.

Gennem spørgsmål som f.eks. *er det en helt ny måde at arbejde på? Er det en praksis, der imødekommer et behov i PPR? Eller endnu en opgave?* Er det muligt at spore den personlige opfattelse af den konsultative praksis og dermed få et indblik i, om det spiller nogen



Figur 5 Tror du, at den konsultative metode er den rigtige vej at gå på langt sigt?

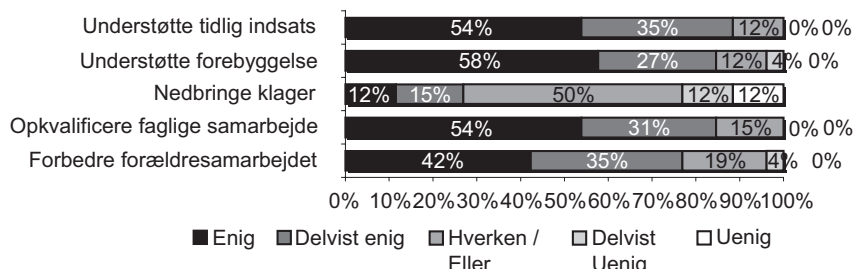
rolle i relation til praksis. Det må forventes, at man ikke arbejder konsultativt, hvis man har en negativ holdning til praksissen. I forhold til respondenternes *opfattelse* af metoden i forhold til det daglige arbejde opfatter 58% af respondenterne den konsultative metode som et brugbart værktøj, mens 42% mener, at den dækker et behov, de har i deres daglige arbejde. Ingen har angivet den tredje mulighed, at det blot er endnu en arbejdsopgave, som er den negative svarmulighed i forhold til holdningen til og opfattelse af den konsultative praksis.

Den enkelte medarbejder er også blevet bedt om at forholde sig til, om de mener, at den konsultative praksis er den rigtige vej at gå, og de skal tage stilling til, om de tror en konsultativ praksis kan bidrage til et bedre foræl-

dresarbejde, tidlig indsats samt andre centrale målsætninger.

Flere ytrer eller antyder, at den konsultative praksis kun er relevant og anvendelig for visse arbejdsopgaver. Det nuværende systems indretning samt samfundsudviklingen og forældrenes krav om diagnosticering, udredninger og de mange indstillinger lægger ikke altid op til en konsultativ praksis. Det kræver et langt sejt træk at imødegå den udvikling.

De fleste tilkendegiver, at de tror på, at den konsultative praksis er den rette vej at gå, samt at den kan understøtte centrale mål om tidlig og forebyggende indsats og forbedret forældresamarbejde. Der er således stadig optimisme og en positiv indstilling til den konsultative praksis, om end der er nogle udfordringer. Der er ikke mange, der tror, at



Figur 6 Hvor enig er du i at den konsultative praksis kan være med til at nå nævnte mål?

det markant vil ændre antallet af klager.

I forhold til respondenternes *mening* om den konsultative metode ytrer 73% af respondenterne, at uddannelsen har gjort dem mere bevidste om deres daglige praksis, mens de resterende 27% mener, at den konsultative metode er en ny måde at tænke på, som de skal lære at praktisere.

Der blev i undersøgelsen også spurgt, om samarbejdspartnere var blevet informeret, og hvem der i så fald havde informeret. 80% har svaret, at ledelsen/distriktet ikke har informeret, og ca. 50% har svaret, at de selv har informeret deres samarbejdspartnere. Der er nogle, der uddyber besvarelsen med, at det ikke er noget, der skal informeres om, da det er et fagligt redskab, andre mener derimod at flere samarbejdspartnere burde på lignende kurser, for at alle trækker på samme hammel. 85% af respondenterne peger på, at der er et behov for kommunikation til interne og eksterne samarbejdsparter. Det bør ikke være op til den enkelte at informere, det kræver ledelsens fokus på opgaven. Udbredelsen af den konsultative praksis og kendskabet til denne praksis er alfa omega i forhold til implementeringen og den brede forankring. Det er et klart mål i uddannelseskonceptet, at centrale samarbejdspartnere skal kende den konsultative praksis, have forståelse for den, så det ikke bare opleves som om at PPR pludselig arbejder anderledes.

Resultater

Evalueringsens "resultater" kan kun læses og forstås som tendenser blandt PPR medarbejderne, det er altså ikke

statistiske resultater. Besvarelsene giver et indblik i, hvor der er udfordringer, plads til forbedring, glæde og tilfredshed ifølge PPR medarbejderne. De adspurgte har haft mulighed for at supplere deres afkrydsninger med kvalitative bemærkninger og uddybende kommentarer, hvilket mange har benyttet sig af

Evalueringen er efterfølgende blevet brugt aktivt til at følge op på uddannelsen både i forhold til konkrete tilbud til kursisterne men særligt i forhold til ledelsesopbakning og forankring. Evalueringen har medført, at samtlige ledere for PPR var på 1½ dags kursus, hvor udfordringerne og fremtidige behov og tiltag blev debatteret. Det står klart, at PPR lederne må bevare et fokus på, at det er et sejt træk at gå fra ord til handling for alle parter.

Der er også blevet planlagt endnu en kursusdag/temadag for kursisterne, hvor der stilles skarpt på supervision, kollegial supervision, implementering og opfølgning.

PPR medarbejderne pegede i evalueringen også på, at det er vigtigt, at flere sendes på kurser og gerne hurtigt, således at man kan støtte hinanden i den konsultative praksis. Der er igangsat et hold i 2010 og endnu et hold opstartes ultimo 2010/starten af 2011 og endnu et i 2012.

En udfordring, der står tilbage, er kommunikationen til samarbejdsparter og afstemning af forventninger. En mulighed kunne være en lille pjece om *Sådan arbejder vi i PPR København – værdier og relationer* til forældre og samarbejdspartnere. Nogle medarbejdere efterlyser en politisk udmelding/opbakning om den konsultative praksis og

tankerne bag denne praksis, hvor et centralt element er at klæde andre på til at spille en større rolle i forbindelse med børn i vanskeligheder herunder især forældrene, dagtilbud, skole mv.

Referencer

Eva Hjörne: "Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil settings in the Swedish school", Göteborg studies in educational sciences, 213, 2004

Inga-Lill Jakobsson: "Diagnos i skolan – En studie af skolsituationer för elever med syndromdiagnos", Göteborg Studies in Educational Sciences 185, 2002

Jette Lentz: "Er det traditioner og kulturskabte begrænsninger i skole og PPR, der bestemmer børns vanskeligheder" Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 46. årgang 01-02 2009

R.P. McDermott: "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn." Skolelivets socialpsykologi: nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver, red: Charlotte Højholt; Gunnar Witt.

Ole V. Rasmussen: "Projekt, kategori, intuition – om psykologisk viden i praksis" Psykologisk pædagogisk rådgivning. – Årg. 42, nr. 5/6 (2005). – S. 710-727, 732

Wittgenstein: "Filosofiske undersøgelser", Gyldendal 1994

Kan mobning gå i børnehave?



Om udsathed og eksklusionsprocesser i børnehaven

Hvad er mobning for et fænomen? Og kan der finde mobning sted i børnehaven?

Denne artikel forfølger det paradigmeskift, der indenfor de seneste år er sket i en ny dansk forskningsforståelse af mobning, og trækker herefter de teoretiske og analytiske greb med ind i børnehavekonteksten. For hvis mobning ikke handler om 'onde' børn, men om 'onde' mønstre, kan disse mønstre så allerede vise sig i børnehaven?

Kit Stender Petersen

Antimobbekonsulent, cand. pæd. i pædagogisk psykologi

En række danske undersøgelser peger på, at mobning er værst på skolernes mellemtrin. Alligevel argumenterer flere forskere nu for, at mobning i lige så høj grad er på spil blandt børnehavebørn som blandt skolebørn (se eksempelvis Alsaker, 2007, Midtsand, Monstad & Søbstad, 2004; Kampmann et al. 2007).

Det har resulteret i en række mediedebatter samt diskussioner blandt fagfolk, og det primære omdrejningspunkt har i disse været, hvorvidt børn i børnehavealderen *bevidst* kan være i stand til, systematisk, at udelukke andre børn fra fællesskabet/r. At børn må være bevidste om deres udstødelshandlinger, før det kan tolkes som mobning, stammer fra Olweus forskning på området (se Olweus, 1986,1992).

I denne artikel ønsker jeg at bringe denne diskussion et skridt videre, ved at præsentere læseren for en ny mob-

befaglig forståelse blandt danske forskere og praktikere, der bygger på en socialpsykologisk teoriramme. Formålet med artiklen er dermed at give læseren et indblik i nogle nye perspektiver på mobning, samt i forlængelse heraf at give læseren mulighed for at reflektere over børnelivet i en førskolekontekst, sådan som det tager sig ud for de aktører, der bliver præsenteret undervejs.

Den første del af den empiri læseren vil blive præsenteret for, stammer fra mit arkiv som antimobbekonsulent, og omfatter en fortælling om en konkret oplevelse med mobning, fra en pædagog et stykke udenfor Århus. Den anden del af empirien stammer fra mit speciale *Mobning i børnehaven?* (Stender Petersen, 2008) og giver, gennem interviewcitater fra femårige børn, et indblik i, hvordan børnene selv oplever deres relationelle forhold i børnehaven og ikke mindst deres sociale trivsel.

Inden vi dykker ned i empirien vil jeg dog redegøre for, hvordan mobning mere konkret må og kan forstås i en socialpsykologisk optik.

Mobning gentænkt

Ud fra en socialpsykologisk vinkel må mobnings tilblivelse ses som indlejret i diskursive, kulturelle og relationelle processer. Ifølge forskerne bag forskningsprojektet eXbus (Exploring Bullying in Schools) må vi derfor, i stedet for at rette fokus mod de enkelte børns adfærd og fremtoning¹, rette fokus mod, hvilke interagerende kræfter, der er med til at skabe, opretholde, nedbryde og eventuelt opløse mobning (Kofoed & Søndergaard, 2009). Med kræfter, som eksempelvis kan være diskursive, subjektive, kulturelle, materielle, teknologiske osv., menes der de virkelighedsdimensioner, der har betydning for et fænomens tilblivelse (ibid). Kræfterne må forstås således, at de bliver til løbende og i interaktion med hinanden og ikke på forhånd er hierarkisk definerede.

Med et fokus, der i stedet er rettet mod sociale mønstre og kræfter frem for på individkausale personlighedsstrukturer, bliver det dermed interessant at kigge på, hvorvidt sådanne sociale mønstre og interagerende kræfter ser ud til at kunne vise sig og blande sig med livet i børnehaven på måder, der synes at kunne tippe over i oplevet mobning.

I socialpsykologien tages der samtidig udgangspunkt i, at mennesker må

ses som eksistentielt afhængige af at tilhøre fællesskaber (se eksempelvis Kofoed 2004; Staunæs 2004; Søndergaard 1996). En gruppe præget af mobning kan dermed få betydning for det enkelte subjekts eksistensvilkår, og en af de socialpsykologiske mekanismer, der har indflydelse på, hvorvidt og hvordan mobning kan blive til, er de måder hvorpå mennesker tolker, hvad der er 'rigtigt' og 'forkert'.

For at kunne begribe disse tolkninger, udviklede jeg, i forbindelse med mit speciale, det analytiske greb acceptabilitet (Stender Petersen, 2008). Begrebet skal ses som en videreudvikling af begrebet passendehed hentet fra Kofoeds (2004) arbejde(r). Ifølge Kofoed henviser passendehed til de forhandlinger, der gøres i en given kontekst, og som får betydning for, hvad der kan anses som henholdsvis 'rigtig' og 'forkert' adfærd, fremtoning, handling etc. Med acceptabilitetsbegrebet udvides passendehedsbegrebet, idet det åbner op for at begribe, hvordan mange fællesskaber i samme kontekst kan tolke passendehed forskelligt – "I vores lille fællesskab har vi de her holdninger, vi har de her fællesheder, vi har de her interesser etc., og det er dem vi handler ud fra og forstår, anerkender og betydningssætter hinanden igennem i lige netop vores fællesskab lige nu og her".

Acceptabilitetsbegrebet åbner dermed op for, at acceptabilitetsforståelser kan skifte alt efter, hvem der er sammen med hvem, hvordan og hvornår i samme kontekst. Acceptabilitetsforståelserne bliver til gennem mange lag af forhandlinger og disse forhandlinger foregår ofte implicit og selvfølgelig i re-

1 At jeg her sætter parentes om det enkelte barns adfærd og fremtoning betyder ikke, at jeg negligerer dette eller psykologiske test mv., men at jeg med denne parentes sætten forsøger at åbne op for andre mulige læsninger af fænomenets tilblivelse.

lation til allerede etablerede kulturelle og normative forståelser. Mere præcist farves og betydningssættes acceptabilitetsforståelserne således af mange andre sammenvævede kræfter – eksempelvis diskursive kræfter, så som samfundsværdier og normalitetsforståelser, af subjektive kræfter så som forskellige positioner, forældreattituder og fagvoksenattituder, og af teknologiske kræfter så som fjernsynsprogrammer, internet mv.

Som eksempel kan det, i ét børnefællesskab, være afgørende for adgangen til fællesskabet, at man er god til fodbold og er en hurtig løber, mens det i et andet børnefællesskab i samme kontekst kan være afgørende, at man har en lys pålægschokolademad med i madpakken.

De acceptabilitetsforståelser, børnene forhandler frem og genkender sig selv og hinanden igennem, får betydning for den tolerancekultur, der er på spil i børnehaven. Tolerancekulturen farves af de måder acceptabilitetsforståelserne forhandles frem på, og i Aviajas tilfælde, som vi skal høre mere om lidt, er der blandt pigerne forhandlet nogle acceptabilitetsforståelser frem, der kommer til at betyde, at Aviaja dømmes ude af fællesskabet. Hun er *for* sorthåret, og hun vil bestemme *lidt* for meget.

Hvis udstødelesmønstrene krystalliserer sig og rigtigt får fat i en gruppe, fører det nogle gange det med sig, som Helle Rabøl Hansen kalder parallelmoral (Rabøl Hansen, 2009). Parallelmoral er et fænomen, der kan gribe hele gruppen, og når parallelmoralen har godt fat medfører det, at gruppens medfølelse, empati og medlidenhed for offe-

ret lukkes ned. Offerets følelsesmæssige oplevelser og reaktioner bliver dermed ikke længere hørt og genkendt som acceptable, og offeret sættes, med Søndergaards ord, udenfor empatisk relevans (Søndergaard, 2009).

En sådan socialpsykologisk forståelse af mobning, som jeg ovenfor har præsenteret, vil være denne artikels teoretiske og analytiske fundament. Gennem konkret empiri vil jeg derfor nu forsøge at give læseren et analytisk indblik i, hvorvidt og hvordan mobning synes at kunne blive til i en førskolekontekst ud fra netop denne mobbeforståelse.

Drikkeyoghurt og nederdele

I foråret 2008 taler jeg med pædagogen Hanne fra Børnehaven Åkanden i en lille landkommune et stykke udenfor Århus. Hanne har før været med i diskussionerne om, hvorvidt der kunne være tale om mobning i børnehaven, men da jeg taler med Hanne, er hun ikke længere i tvivl. Ifølge hende kan der godt være tale om mobning i børnehaven, og hun fortæller mig om den episode, der fik hende til at holde fast ved den konklusion.

Hanne fortæller, at de i en længere periode i børnehaven har haft store konflikter med en pigegruppe. Pigegruppen består af syv 4-5årige piger – Sofie, Naja, Aviaja, Fie, Luna, Jing og Freja. En dag falder pædagogen Hanne i snak med Najas mor ude i garderoben, og Najas mor fortæller, at hun har en del kampe og konflikter med Naja om morgenen. Pædagogen Hanne kan herefter fortælle, at de også i børnehaven har kampe og konflikter med Naja, og ikke mindst med resten af pigegruppen.

Hanne fortæller, at de har observeret, at hvis pigerne ikke har nederdel på og drikkeyoghurt med i madpakken, så bliver de udelukket fra at deltage i dagens lege blandt pigerne. Najas mor spørger Hanne, om der er noget hun kan gøre, men Hanne mener på dette tidspunkt, at det blot er en smule "pigefnidder", der snart går over.

Trækker jeg her på acceptabilitetsbegrebet, ser det ud til, at pigerne i Åkanden har forhandlet nogle acceptabilitetsforståelser frem imellem sig, der betyder, at de tolker passende på nogle bestemte måder. For at blive anerkendt og genkendt som en værdig og passende pige, og for at få adgang til pigefællesskaberne i gruppen, må man i denne pige-gruppe følge de fremforhandlede adgangskoder, der for tiden handler om, at man både må have nederdel på og have en drikkeyoghurt med i madpakken.

Nu er det dog ikke sådan, at alle syv piger leger sammen hele tiden, og der er også flere piger i børnegruppen end disse syv. Hanne fortæller, at de syv piger ofte leger i mindre pige-grupper bestående af blot to eller tre piger, mens de andre gange er sammen alle syv. På trods af, at pigerne også leger sammen i mindre grupper, ser det dog ud til, at de fremforhandlede acceptabilitetsforståelser går med på tværs af pigefællesskaberne. For Hanne fortæller, at selv om pigerne "deler sig", så må alle stadig følge reglerne om at have nederdel på og drikkeyoghurt med i madpakken. Men Hannes fortælling fortsætter, for hun har lagt mærke til, at hvis pigerne derimod leger på tværs af pige-gruppen, og inddrager de 'andre' piger eller drenge i fællesskaberne, så synes drik-

keyoghurt og nederdele knap så relevante.

Holder vi fast i acceptabilitetsbegrebet, ser det ud til, at de acceptabilitetsforståelser pigerne har forhandlet frem og genkender hinanden igennem smuldrer og må genforhandles på nye måder, når andre aktører inddrages i legene. Eksempelvis er drikkeyoghurt og nederdele ikke relevante, når drengene inviterer pigerne med i fangelegen på legepladsen. En leg, der går ud på, at pigerne er drengefangere, der skal fange drengene og sætte dem "i fængsel" henne bag den store gyng, mens andre af pigerne så agerer fangevogtere og passer på, at drengene ikke flygter. Pigerne acceptabilitetsforståelser synes i dette fællesskab at blive genforhandlet med drengene på nye måder, hvor kravet om nederdele og drikkeyoghurt bliver skiftet ud med krav om at have et særligt køn. Drengene kan fanges og piger kan fange – ikke omvendt!

"Sort hår er grimt"

De acceptabilitetsforståelser børnene forhandler frem imellem sig får betydning for tolerancekulturen, og med de acceptabilitetsforståelser, der er blevet til imellem pigerne, får det den betydning, at tolerancekulturen snævres ind. Hvis ikke pigerne genkendes som passende og acceptable, når de møder ind i børnehaven, bliver de afvist og truet på deres tilhør til gruppen.

Efter endnu et par uger, sker der dog det, at tolerancekulturen snævres yderligere ind og det får især betydning for Aviaja.

Pædagogen Hanne fortæller, at indenfor den seneste tid er særligt Sofie begyndt at melde ud overfor Aviaja, at

hun ikke vil lege med hende, fordi hun har sort hår. Når pædagogerne hører Sofie udelukke Aviaja med den begrundelse, skælder de hende ofte ud og fortæller hende, at hun skal være sød overfor Aviaja.

Efter et stykke tid begynder fortællingerne om Aviaja at sprede sig ud i resten af pigegruppen. Ligesom bukser og manglende drikkeyoghurt, så er sort hår nu også uacceptabelt, hvis man vil være en del af legefællesskaberne i pigegruppen, og det medfører, ifølge Hanne, at Aviaja dømmes ude. Hanne fortæller videre, at Åkandens personale nu har fået blik for, at Aviaja er særligt udsat. De prøver at hjælpe Aviaja ind i fællesskabet igen, men de kan ikke få det til at lykkes. De prøver både med børnemøder kun for pigerne, hvor der tales om, hvordan det er at være udenfor, og der prøves også med skæld ud og sanktioner, så som tænkepauser til pigerne i garderoben. Hanne fortæller, at pigerne til børnemøderne er rigtig gode til at sætte ord på, hvordan man skal være overfor hinanden, og at de alle synes at have forståelse for, at ingen bryder sig om at blive holdt udenfor. Til børnemøderne er pigerne helt med på, at de skal være søde ved hinanden, at man ikke skal holde andre ude, og at man skal sige nej til at andre må være med på en 'ordentlig' måde. Men på trods af dette fortsætter udelukkelsen af Aviaja.

Hvor acceptabilitetsforståelserne for fik mest betydning for de 'andre' piger, der ikke bar nederdel eller havde drikkeyoghurt med – dem *udenfor* de inkluderede i pigegruppen – så ser det nu ud til, at acceptabiliteten får særlig betydning for ét enkelt barn *indenfor* de inkluderede – nemlig Aviaja.

Ifølge Hanne er der nu bred enighed i pigegruppen om, at Aviaja ikke må være med, *fordi* hun har sort hår, og selv om hun forsøger at tilbyde sig på nye måder, bliver hun stadig dømt ude. Hanne fortæller, at Aviaja eksempelvis tilbyder sig ved at foreslå, at hun kan være babyen, der ikke er blevet født endnu, men lige lidt hjælper det. Hanne siger videre, at det er på det her tidspunkt, at hun bestemmer sig for at tage en mere målrettet snak med pigegruppen. Hun samler derfor pigerne uden Aviaja og forsøger at tale med dem om, hvorfor de ikke vil lege med Aviaja. Hanne oplever pigerne som samarbejdsvillige og Fie fortæller, at hun ikke vil lege med Aviaja, fordi Aviaja *altid* vil bestemme. Freja melder sig også på banen og fortæller, at Aviaja *altid* begynder at græde, hvis hun ikke må bestemme. Hanne forklarer pigerne, at det er "tarveligt" at lukke Aviaja ude hele tiden, og at det ikke er sjovt for Aviaja at gå i børnehaven, når der ikke er nogen der vil lege med hende. Luna tilføjer herefter, at Aviaja bare kan lade være med altid at ville bestemme det hele. Hanne er nu nået til et punkt, hvor hun selv beskriver det som at være i vildrede. Hun oplever, at hun gentagne gange har forsøgt at få vendt pigernes forståelser af Aviaja, men uden held. Følelsen af vildrede er ifølge Hanne i særlig grad opstået, fordi pigerne undervejs i deres samtale viser forståelse for, at man skal være søde ved hinanden, og at man ikke skal holde nogen ude, fordi det kan gøre dem, der holdes udenfor, kede af det. Og Hanne fortæller til og med, at pigerne kan komme med eksempler på, at denne ked-af-det-hed også til tider har

ramt dem selv, men at de så hurtigt bliver enige om, at det heldigvis ikke sker særlig tit mere.

Analytisk ser det nu ud til at diskursen omkring Aviaja krystalliserer sig mere og mere, og det medfører, at pigerne ikke længere kan se, at de ikke er søde ved Aviaja. I forlængelse heraf, kunne man således fristes til at hævde, at pigernes empati og indlevelsessevne overfor hinanden i pigegruppen ikke 'fejler noget'. Det er kun overfor Aviaja, at den er sat på standby. Aviaja som nu står på den anden side af fællesskabet. Den krystalliserede diskurs omkring Aviaja fører til, at parallelmoralen griber gruppen, og at Aviaja rykker udenfor empatisk relevans – "Hun er jo selv udenom det, og hun kan bare lade være med at bestemme hele tiden".

"Det er altid Sofie"

Men i sommerferien ser der ud til at ske noget andet, ifølge Hanne, for her holder Sofie fri i tre uger, hvor Aviaja stadig i børnehave. I de uger hvor Sofie er væk, ser det for Hanne ud til, at Aviaja får adgang til nogle af pigefællesskaberne igen – ikke sådan fra den ene dag til den anden, fortæller hun, men det kommer lidt efter lidt. Hanne fortæller, at pædagogerne i den periode taler meget om, at Sofie nok også er lidt for styrende overfor de andre piger, og at de må være mere opmærksomme, når Sofie kom tilbage efter ferie. Hanne fortæller også, at hun og hendes kollegaer er begyndt at overveje, om ikke det er Sofie, der er kernen til hele problemet. Det var jo trods alt hende der til at starte med udelukkede Aviaja, og de andre piger er jo, så vidt Hanne og hendes kollegaer kan se, bare fulgt med.

Hopper vi ud af Hannes fortælling og tilbage i en socialpsykologisk analyse-ramme, så må vi ikke falde i fælden, hvor Sofie får skylden for, at Aviaja bliver holdt udenfor. Vi må fastholde blikket på de sociale mønstre. Men hvad er det så der er på spil, hvis det ikke er Sofie den er gal med?

I socialpsykologien kan der i konteksten være nogle mennesker, der i kraft af den subjektposition de står i, har mere ret til at forvalte magten frem for andre (Foucault, 1982; Bjerg & Knudsen, 2007). Her er det dog vigtigt at påpege, at magten ikke er noget nogen kan tage eller besidde, men at magtrelationer opretholdes af dem, der forholder sig til dem. Det er dermed ikke ligegyldigt, hvem der siger hvad til hvem og hvem der gør hvad hvornår, og en vigtig pointe er også, at magtrelationer kan være ustabile og mulige at bryde.

Den position Sofie står i kan i forlængelse heraf således både ses som en subjektgørelse, der gøres ved hende, eksempelvis af pædagogerne – "det er uden tvivl Sofies skyld", ligesom den også kan ses som en position, Sofie selv vælger at tage på sig. Dog er det væsentligt at understrege, at Sofie ikke bare uden videre kan placere sig eller blive placeret i positionen. Forhandlingerne af positionen, og også af andre positioner, er ikke nogle Sofie kun har forhandlet med sig selv om. Dem har alle i konteksten været med til at forhandle om. Det er derfor en vigtig pointe, at det er *positionen* Sofie placeres/r sig i, der giver hende retten til at bestemme, hvem der må være med i legene på tværs af pigegruppen. Ligesom det også er *positionen*, der giver hende retten til at afgøre, hvem

der er værdige til at deltage i fællesskaberne.

Alligevel synes Sofie stadig at vække en vis analytisk interesse. For hvis de andre piger godt kan lukke dørene til fællesskaberne på klem for Aviaja, når Sofie ikke er i børnehaven, hvorfor skal de så straks smækkes i igen, når Sofie vender tilbage? Hvorfor siger de ikke fra overfor udelukkelsen af Aviaja og inviterer hende ind i fællesskaberne igen?

Trækker vi endnu engang på acceptabilitetsbegrebet kunne jeg argumentere for, at der i den periode, hvor Sofie ikke er i børnehaven, forhandles nye acceptabilitetsforståelser frem mellem pigerne. Acceptabilitetsforståelser, der i dette tilfælde åbner op for, og ikke lukker ned for, at Aviaja kan smyge sig ind i sprækkerne til fællesskaberne. Måske kunne jeg til og med være så fræk at lægge op til, at den position Sofie står i, måske også holder ferie? Eller, måske nærmere, står tom i den tid Sofie holder fri? Holder jeg fast i den tese lidt endnu, er det muligt, at det er blevet en selvfølgelighed blandt pigerne, at Aviaja ikke er en værdig deltager i fællesskaberne, når Sofie er i børnehaven – i den sammenhæng kan de måske slet ikke se, at Aviaja er udenfor? En anden mulighed kan være, at det giver mening for pigerne, at Aviaja er udenfor, når positionen Sofie står i, er repræsenteret? Måske er det netop udelukkelsen af Aviaja, der er fællesskabets omdrejningspunkt? Og en tredje mulighed kan være, at pigerne er usikre på deres handlemuligheder og usikre på, hvorvidt en invitation om leg til Aviaja vil betyde nye fællesskabskonstruktioner med nye acceptabilitetsforhandlinger til følge – og hvem ved så, hvordan tole-

ranceprocessen udvikler sig og hvem der måske risikerer at blive truet på sit tilhør?

Der kan altså være flere mulige grunde, og sikkert også flere end de her nævnte, til, hvorfor det ikke er helt let, hverken for pædagogerne eller pigerne selv, at vende de sociale deltagelsesmønstre.

Den empiri læseren indtil nu er blevet præsenteret for, bygger som sagt på et pædagoginterview. Her har det derfor været pædagogen Hannes beretninger, der har været midtpunkt for analysen. En interesse, der dermed ikke er blevet dækket endnu, er, hvordan børn selv tænker om sådanne sociale mønstre som dem, der indtil nu har været præsenteret. I det følgende vil jeg derfor give læseren et indblik i, hvordan konkrete femårige børn fra Børnehuset Blåmejsen oplever den sociale trivsel i børnehaven, og hvilke kræfter de taler frem som betydningsfulde, når særlige handlinger synes at kunne tippe over i oplevet mobning.

“Man bliver bare så ked af det”

Da jeg spurgte Liva om hun var glad for at gå i børnehaven, svarede hun *“ikke så meget... det er jeg ikke... men måske når jeg skal i skole snart... så er der nogen der vil lege?”*

Liva var et af de børn, der oplevede at være holdt udenfor fællesskaberne. Hun fortalte, at hun *“helst ville lege med nogen”*, men at hun *“næsten altid må lege alene”*. Og hun fortalte også, at hun *“heller ikke rigtig spørger mere nu”* fordi *“de siger alligevel bare nej...”*.

Da jeg kiggede mine øvrige børneinterview igennem, fandt jeg, at Livas navn ikke blev nævnt en eneste gang. Vi

talte ellers både om gode venner, om irriterende 'andre' osv., men Liva forblev nævnt i de andre børns fortællinger.

David var et andet barn jeg mødte, der oplevede at have svært ved at få adgang til fællesskaberne. Han fortalte, at han "*hver dag næsten*" ikke måtte "*være med i nogen lege her i børnehaven...*" David fortalte videre, at han ofte måtte slå for at få lov til at være med i de andre børns lege. Dog var det ikke altid, at det virkede, og ifølge ham selv resulterede det ofte i, at han fik skæld ud af de voksne. I interviewet undskyldte David sig med, at han var nødt til at slå og i øvrigt "*kun slår tilbage*"; for han oplevede, at det var hans eneste mulighed for at komme med i legene. David fortalte nemlig, at han havde fundet ud af, at han ved at slå kunne markere overfor de andre børn "*at jeg er stærk og så bliver de lidt bange for mig også... og det er godt for så tør de ikke helt drille mig ligeså meget...*"

Hverken Liva eller David nævnte ordet mobning, men de talte om "*drilleri for alvor*", om at "*være holdt udenfor*" og om, at man bare "*bliver så ked af det når ingen vil lege*"

Den offentlige tydeliggørelse

Et præmis, der blev talt eksplicit frem i børnenes fortællinger i forhold til et godt børnehaveliv, var, "*at man kan få gode venner*". At have venner syntes således både at blive talt frem som det vigtigste ved at gå i børnehave, mens det samtidig blev talt frem som en nødvendighed for at føle sig værdig og betydningsfuld som børnehavebarn.

Alligevel syntes det, både for David og Liva, at være lettere sagt en gjort, og kigger jeg både deres og andre børns in-

terview igennem, viser der sig at være nogle fortællinger og episoder, der lægger op til yderligere analytiske opmærksomheder. For hvad er det for kræfter, der i analysen viser sig at kunne få betydning for børnenes indbyrdes relationer? Og hvilke kræfter ser ud til at kunne farve børnenes indbyrdes acceptabilitetsforståelser og tolerancekulturen?

I samtlige børneinterview blev særligt én handling fra pædagogernes side talt frem som betydningsfuld, og det var skæld ud. Skæld ud fra pædagog til barn fyldte en del i børnenes fortællinger, og flere børn fortalte, at skæld ud "*ikke er sjovt*" og at det i det hele taget bare var "*det værste*". Ifølge David var skæld ud det værste fordi "*alle kan jo høre det*", og når alle kan høre det, så oplevede han, at det ofte resulterede i, at de andre børn, ligesom de voksne, mente, at det han havde gjort "*var dumt gjort og så vil de måske ikke lege med mig mere*".

Forsøger vi at se pædagogernes position som en kraft, kan den ifølge børnene være særlig betydningsfuld og eksklusionsgenererende, fordi de gennem skæld ud, kan gøre det tydeligt overfor alle i børnehaven, at man har handlet upassende – også dem, der måske ikke har opdaget, hvad man har gjort. Ifølge David, kan den offentlige tydeliggørelse således få betydning for de andre børns forståelser af ham, og dermed også få betydning for, hvorvidt han inviteres ind i lege eller ej.

Ifølge Astrid kunne pædagogerne dog også andet end at skælde ud. De voksne kunne nemlig også få "*nogen til at holde op med noget*". Dette 'noget' kunne være mange ting, men som Astrid fortalte, så

kunne man hente en voksen, hvis man syntes andre drillede, ødelagde ens leg eller på anden vis var irriterende. Måderne hvorpå, de voksne kunne få andre til at *“holde op med noget”* kunne stadig, ifølge Astrid, ske gennem skæld ud, men det kunne også ske gennem irettesættende blikke, eller ved fysisk at flytte et barn et andet sted hen.

Hjalte var et af de børn, der oplevede at blive opfordret til at *“holde op med noget”* – også når han ikke selv syntes, at han havde gjort noget forkert. Eksempelvis fortalte han om, at blive fysisk flyttet, fordi Karla havde sagt til en voksen, at han ødelagde deres leg, selv om han blot sad ved siden af og kiggede på. Eller han fortalte om *“at blive kigget på med vrede øjne”*, fordi Konrad havde givet ham skylden for at fjerne en CD-afspiller, selv om det egentlig var Sebastian.

David, Astrid og Hjalte gav dermed udtryk for, at de voksne kunne noget særligt, der ikke altid lige havde positive konsekvenser for alle børn.

Gennem de tre børns fortællinger bliver det tydeligt, at pædagogerne kan være med til, gennem irettesættelser, skæld ud og fysisk overlegenhed, at forstærke og/eller bakke op om børnenes indbyrdes acceptabilitetsforståelser. Når de voksne eksempelvis skældte højlydt ud på David eller fysisk flyttede Hjalte fra et sted til et andet, så oplevede børnene at de forskellige former for offentlig tydeliggørelse kunne sætte spor i børnenes indbyrdes forhandlinger af acceptabilitet. *“Vi vil ikke lege med nogen der får meget skæld ud”* eller *“vi synes du er dum fordi du tog vores CD-afspiller, og det synes de voksne nok også, når de fjerner dig”*.

Den entydige forældreopbakning

Men det var ikke kun pædagogerne, der så ud til at udgøre en særlig kræft i forhold til børnenes interrelationelle forhold.

Olivia fortalte om forældrenes betydning. Hun fortalte om, hvordan hende og Laurine var blevet uvenner, da hun skulle sove hjemme ved Laurine, og om, hvordan Laurines mor og far holdt med Laurine i et skænderi, Olivia og Laurine havde haft indbyrdes. Olivia fortalte, at hun *blev meget ked af det* og at hun nu *“aldrig mere”* skulle *“lege med Laurine igen”*. Og det kunne Olivias mor *“heldigvis godt forstå”*, at Olivia ikke havde lyst til.

Ved entydigt at bakke deres eget barn op, kunne det se ud til, at Olivia oplevede det som en underkendelse af hende som person, samt en underkendelse af hendes holdninger og følelser.

Ved entydigt at bakke sit eget barn op i bestemte handlinger, eller ved at fortælle om andre børn og voksne på bestemte måder, ser det dermed ud til, at også forældre kan ses som en farvende kræft. For i Olivias tilfælde lod det til at forældrenes entydige opbakning af Laurine, fik særlig betydning for, at Olivia nu *“aldrig mere”* skulle *“lege med Laurine igen”* og dermed fik betydning for børnenes indbyrdes relationer.

Amalie fortalte også om forældrepositionen. Hun fortalte om at være uvenner med Meltem og om den følelse, der ramte hende, da Meltem midt i konflikten blev hentet af sin mor. Amalie fortalte: *“Så kunne jeg bare slet ikke gøre noget, fordi hendes mor var kommet og min mor var der ikke...”*

Selv om Meltems mor således ikke blev talt frem som en, der sagde eller gjorde noget særligt, så kan Amalies fortælling give anledning til at pege på, at Amalie tillægger morens blotte tilstedeværelse særlig betydning. Måske kunne man forestille sig, at Amalie gennem min fremskrivelse kunne tænke, at når du har en voksen, der hører til dig på din side, og jeg ikke har nogen på min, så bliver magtforholdet asymmetrisk og det snævrer mine handlemuligheder og sejrschancer ind.

I mere overordnet forstand, kan forældrenes positioner og attituder i forlængelse af børnenes fortællinger således også ses som en kræft, der kan farve børnenes indbyrdes acceptabilitetsforståelser og den herskende tolerancekultur i børnehaven. De kræfter som pædagogernes og forældrenes positioner og handlinger udgør i børnenes indbyrdes udelukkelsesmønstre kan dermed både komme til udtryk som betydningsfulde kræfter gennem irettesættelser og skæld ud, men også igennem det, at være en større og mere magtfuld autoritet med en indforstået ret til at definere "rigtigt" og "forkert".

Mobning eller normalitetsforvridning?

Som titlen på denne artikel lægger op til, er spørgsmålet så, hvorvidt de beskrevne handlinger kan tolkes som mobning. I et forsøg på at komme nærmere en afklaring på dette, er der, ifølge Rabøl Hansen (2010), nogle særlige pejlemærker, vi skal være opmærksomme på, for at kunne hævde at særlige handlinger og episoder tenderer til mobning. Eksempelvis må mobning for-

stås som et gruppefænomen, udstødel-seshandlerne må have en systematisk karakter, mobbeformerne må være direkte og forfølgende eller indirekte og udelukkende, og mobning må foregå i en social sammenhæng, barnet ikke kan trække sig fra (Rabøl Hansen, 2010).

Så lad os se hvad der sker, hvis vi forsøger at trække de forskellige fortællinger, jeg har præsenteret i artiklen, ned igennem denne mobbedefinitionstragt.

Først og fremmest vil jeg pege på, at børnehaven må ses som en social sammenhæng barnet ikke kan trække sig fra. Børnehaven er sjældent noget barnet selv vælger, og barnet står heller ikke i en position, der giver det retten til at vælge, hvor det ønsker at gå, med hvilke børn, på hvilke tider etc.

Samtidig synes det også at vise sig i empirieksemplerne, at eksklusionsformerne her i særlig grad tager sig ud som indirekte og udelukkende, gennem eksempelvis afvisninger og sociale udelukkelses-koder (man må *ikke* have sort hår etc.). Så langt så godt.

Alligevel synes det ikke helt let at afgøre, hvorvidt noget er mobning eller ej, for der hvor blikket kan sløres og diskussionen kan sætte ind, er, når vi vender blikket mod systematik som pejlemærke.

For, *for det første* må det hævdes, at der kan være mange forskellige sandheder og forståelser af de samme hændelser og forløb på spil i samme kontekst. Eksempelvis oplevede pædagogen Hanne, samt børnene Fie og Luna, udelukkelsen af Aviaja meget forskelligt. Hanne oplevede, at de måder pigerne handlede på overfor Aviaja var tippet over i mobning, mens pigerne

selv oplevede noget andet. Som et modspil hertil kunne jeg så ud fra en pædagogisk synsvinkel argumentere for, at det ikke er relevant at diskutere, hvem der har patent på den konkrete hvadskete-der sandhed. I stedet må vi lytte til og handle på de ofte både modsætnings- og dilemmafyldte fortællinger, der møder os.

Når et barn således giver udtryk for, at det mistrives, så er det deres virkelighed, og det må vi handle på – uanset om vi vil genkende det som mobning eller ej. Begynder vi at diskutere, hvorvidt det er det ene eller det andet, så diskvalificerer vi i samme åndedrag barnets henvendelse, og stiller samtidig spørgsmålstegn ved relevansen af deres ønske og længsel efter hjælp.

For det andet kan vi dermed i forlængelse heraf, i vores søgen efter en særlig form for systematik nogle gange blive snydt, fordi der kan være bevægelighed i både oplevelserne, positionerne (se også Kofoed, 2009) og i foragttetheden.

Når vi dermed leder efter systematikken på særlige måder, og eksempelvis søger efter, at det altid må være det samme barn der udelukkes og altid må være det samme barn der udelukker, så sløres vores mobberadarblik. For holder vi fast i en socialpsykologisk forståelse af mobning, må vi bevæge os væk fra at lede efter systematikken i de måder børnene *er* på og i stedet søge efter systematikken i de mønstre, der udspiller sig. Den systematik vi må rette blikket mod må dermed være, hvorvidt der er krystalliserede mønstre i en lav tolerancekultur, i foragtproduktion, foragttethed og ikke mindst i foragtforsky-

delser². Trækker vi som eksempel Hannes fortælling om Aviaja ned igennem denne forståelse, så synes det at give os et indblik i, at den lave tolerancekultur omkring Aviaja er blevet krystalliseret og ikke kun truer hendes eget tilhør, men alles tilhør i pigegruppen, hvis ikke de formår at passe ind i de fremforhandlede snævre rammer for, hvad der tolkes som acceptabelt – som rigtigt og forkert.

Hvorvidt der således er tale om mobning i de præsenterede eksempler eller ej, vil jeg lade være op til læseren at afgøre. Men jeg vil her til sidst argumentere for, at vi *for det tredje* må holde os for øje, at udelukkelsesprocesser er noget, der bliver til *imellem* mennesker. Anderledes er således, i en socialpsykologisk optik, ikke noget man *er*, men noget man bliver gjort til. Eksempelvis oplevede David og hans børnehavekammerater, at man kunne blive andetgjort gennem de voksnes holdninger, skæld ud og respresalier. Et eksempel på, at også vi som voksne kan være med til at farve og betydnings sætte de handlinger og episoder, der kan tippe over i et socialt krystalliseret mønster med eksklusion fra fællesskabet til følge.

Som fagvoksne må vi derfor forsøge os med interventionsstrategier, der skaber betingelser for, at gruppens acceptabilitetsforståelser kan forhandles

2 Med foragtforskydelser mener jeg her, når foragten eksempelvis skifter retning. Et eksempel på det kan være, når børn der mobber tales frem og offentliggøres som mobbere og derefter af et enigt fællesskab forsøges 'sat på plads' og tilpasset. Her medfører det ofte, at forsøget på tilpasning udvikler sig til mobning således, at den positionerede mobber skifter position til mobbet.

frem på nye måder således, at toleransekulturen hæves og udvides. Det kræver, at fagvoksne forstår at analysere og reflektere over, hvad det er for kræfter der kan opretholde, forstyrre og nedbryde de mønstre, der udspiller sig mellem børnene – og de må ikke mindst kunne mestres i en sådan grad, at vi også får blik for vores egen betydning i processen.

Alligevel sidder nogle læsere måske her til sidst tilbage med tanken – Men hvad så med de børn, der rent faktisk er anderledes? Dem som vi alle kan se ikke er som de andre, og dem som vi til og med har fået andre og større autoriteters ord for bare er anderledes, som eksempelvis ADHD-børn osv.? Dem har vi jo ikke været med til at afgøre skulle positioneres og måske ekskluderes som anderledes – de er jo født sådan? Og hertil må et par sidste refleksions-spørgsmål med henvisning til, at anderledes er noget man gøres til, så lyde: anderledes i forhold til hvad? I forholdet til flertallet? I forhold til diagnose/ikke-diagnose? Eller i forhold til lige præcis den kontekst og de normer og acceptabilitetsforståelser vi har lige netop her?

Litteratur

- Alsaker, Françoise D (2007): Bernese programme against victimization in kindergarten and elementary school I: Smith, Peter, K, Pepler, Debra og Rigby, Ken: *Bullying in schools: How successful can intervention be?* Cambridge
- Bjerg, Helle & Knudsen, Hanne (2007): Uden straf ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer I: *Staubæs. D & Kofoed, J*

- (red) *Magtballader 14 fortællinger om magt, modstand og menneskelig tilblivelse*
- Foucault, Michel (1982) Subject and power I: H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds) *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* Chicago University of Chicago Press
- Kampann, Jan et. al. (2007): *“Fri for Mobberi – Følgeforskningsprojektets første delrapport* Center i Barndoms- og Ungdomsforskning Roskilde Universitetscenter
- Kofoed, Jette (2004): *Elevepli – Inklusion og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Kofoed Jette (2009): Genkendelser af digital mobning: Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma i *Mobning. Sociale processer på afveje* I Dorte Marie Søndergaard & Jette Kofoed: *Mobning. Sociale processer på afveje*. Hans Reitzel, 2009
- Kofoed, Jette & Søndergaard, Dorte Marie red. (2009): *Mobning. Sociale processer på afveje* Hans Reitzels Forlag
- Midtsand, Magrethe, Monstad, Brit og Søbstad, Frode (2004): *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Dronning Mauds minne.
- Olweus, Dan (1986): *Mobbning – vad vi vet och vad vi kan gøre*. Stockholm: Liber.
- Olweus, Dan (1992): *Mobning i skolen – Hvad ved vi og hvad kan vi gøre* Hans Reitzels Forlag
- Rabøl Hansen, Helle (2009): *Nye øjne på mobning* Asterisk nr. 46 Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Rabøl Hansen, Helle (2010): *Longing for belonging – En alternativ forklaring på mobning* Artikel in prep
- Staubæs, Dorthe (2003): *Køn, Etnicitet og Skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Stender Petersen, Kit (2008): *Mobning i børnehaven? Et kvalitativt studie af, hvorvidt og hvordan der konstitueres mobning blandt femårige børn i én dansk børnehave* Speciale DPU
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på Kroppen*. Museum Tusulanums Forlag, København.
- Søndergaard, Dorte Marie (2009): Mobning og Social Eksklusionsangst. I Dorte Marie Søndergaard & Jette Kofoed: *Mobning. Sociale processer på afveje*. Hans Reitzel, 2009

Unge og pengespil



Danmark er blevet en nation af spillere. I dag fødes et barn næsten med en Nintendo i hånden, og så snart barnet kan sidde selv, lærer det at styre musen og bevæge sig rundt på Internettet. På Internettet er der døgnåbent for spil i alle afskygninger. Gaming og gambling i en stor pæle-mæle. I artiklen "Unge og pengespil" føres læseren ind i de unges spillelandskab. Artiklen gennemgår spilleudviklingen i Danmark, og sætter focus på hvorfor unge spiller og hvad en forebyggende indsats kunne indeholde.

Benedicte Ejlers, afdelingsleder, Cand.scient.soc./Center for Ludomani

Spilleudviklingen

"Netspil for børn er en pengesluger". Sådan lyder overskriften på en af DR's onlinenyheder den 12. april 2010. "Overalt på nettet er der online-spil for børn og barnlige sjæle" – lyder artiklens første sætning og den kunne også have været min første sætning til denne artikel.

For det er virkeligheden i dag, modsat virkeligheden for bare 5-10 år siden. I dag fødes alle børn ind i en "spilleverden", De fleste får deres første Nintendo mens de går i børnehave. Siden følger en mobil telefon, der både indeholder spil, og er et betalingsmiddel. Sideløbende har de fleste børn adgang til en computer der holder åbent for spil i døgndrift.

Fra Dansk Tipstjeneste (i dag Danske Spil) blev stiftet i 1948, til i dag er der sket en rivende udvikling. I dag kan der registreres tusindvis af spiludbydere på Internettet og omsætningen på pengespil i DK skønnes til hen ved 35 mia kr i 2009. I dette forår er den danske Spillelovgivning blevet ændret.

Hidtil har kun Danske Spil haft monopol på at udbyde spil i Danmark. Men med Internettets udbredelse har udenlandske spilleudbydere haft frit slag, hvilket især de unge der er født ind i Internettets fristelser – har benyttet sig af. Den nye lov vil give licens til flere af de store udenlandske spilleudbydere, mod at disse betaler en vis procentdel tilbage til den danske stat, og samtidig udviser en ansvarlighed i forhold til de udbudte spil. Loven træder i kraft 1.1.2011. Center for Ludomani byder loven velkommen, da vi derved kan komme i dialog med de spiludbydere vores klienter i årevis har benyttet.

Gaming og gambling

På dansk dækker ordet **spil** over alt fra klaverspil til pengespil. "Hvad spiller du på?" vil for en guitarist betyde at svaret er: guitar. For en odd'se spiller vil svaret muligvis være: "På FCK".

På engelsk har man altid skelnet mellem gaming og gambling. Gaming var spil uden penge, og gambling var spil med penge. Tidligere brugte vi ordet ha-

sardspil om pengespil. Hasardspil var “bad maners”, ikke noget man roste sig af. Hasardspil foregik i f.eks. i et mørkt baglokale, hvor man kunne risikere at “spille sig fra hus og hjem”. Ordet er mere eller mindre gledet ud af det danske sprog, i takt med at spil om penge (hasardspil) er vundet frem som noget der er almindeligt og hverdagsagtigt.

I hvert fald er der ingen unge der kender det franske låneord *hasard* (tilfældighed) Tilbage står altså ordet **spil** til at dække for alle typer af spil. Ordets konnotationer er: sjov, spænding eller “til glæde og gavn”, som Danske Spil’s motto siger.

Øg lad mig lige slå fast: de fleste spil er sjove, spændende, udfordrende og kompetencegivende. Men spil indeholder også en fare for afhængighed, især når de er **hurtige** og der er **penge** og **tilfældighed** involveret.

“Farmville er et af de nyeste og mest populære skud på stammen. Det bliver spillet i stor stil på Facebook og går ud på at vedligeholde sin egen gård, enten alene eller med venners hjælp. Men bag den hyggelige gårdidyl og pasning af dyr ligger der rendyrket økonomi”. Citatet er fortsættelsen af DR Onlines nyhed fra 12 april. Og nyheden i historien er, at en 12-årig dreng ved hjælp af sin egen opsparing og sin mors kreditkort brugte 8000 danske kroner på at opgradere sin virtuelle gård.

Eksemplet illustrerer ganske godt hvorledes gaming og gambling i dag langsomt glider over hinanden. De mere uskyldige gamingspil bliver lige så stille transformeret til spil om eller med penge. I WOW (World of Warcraft) er det f.eks muligt at købe sig til et højere level, et nyt sværd etc., og Center

for Ludomani har mødt drenge der havde brugt op til 50.000 kr på WOW indenfor 1 år.

“Farlig spil”

Såkaldt “farlige spil”, – er spil der i højere grad end andre spil kan føre til ludomani. De farlige spil kan klassificeres som: hurtige spil med en høj grad af tilfældighed og penge iblandet. Med hurtige spil menes spil, hvor det hurtigt bliver afgjort om man har vundet eller tabt sin indsats. De hyppigste spityper Center for Ludomani ser er:

- Poker (cashgames på Internettet)
- Odd’s se spil (sportsspil)
- Spilleautomater
- Casinospil / roulette og Black Jack

Alle ovennævnte spil er hurtige spil. Som et langsomt spil kan nævnes Lotto. Fra en Lottokupon bliver købt, og til det afgøres om man har vundet eller tabt går gerne op til flere dage. Dette umuliggør det “rush” mange ludomane får når de satser på et hurtigt spil.

Poker og odd’s se spil er begge spiltyper der kaldes kombinationsspil. Ved kombinationsspil forstås at spillene indeholder en kombination af viden og tilfældighed. Hvor stor en procentdel henholdsvis videns- og tilfældighedsdelen er, afhænger af hvem man spørger. Spørger man spiludbyderen (eksempelvis en pokerudbyder) vil svaret ofte være at vidensdelen udgør den største procent, men spørger man ludomanen vil han oftest svare at tilfældighedsdelen er den største. (Hans store tab ville ellers indikere at han ikke var dygtig til spillet!)

For odd’s spil gælder det, at man kan erhverve sig viden om spillernes til-

stand. Og da de fleste odd'se spillere er store sportsfans bruger de gerne oceaner af tid på at holde sig a jour med de kampe de skal satse på. Eksempelvis findes der på tekst TV og Internettet mange sider hvor odd'se spillerne er inde på mange gange i løbet af en dag. En odd'se spiller kan således godt bruge mange timer på at søge viden, hvormod det ikke tager lang tid at sætte selve indsatsen.

For pokerspilleren er vidensdelen og en betydelig del af spillet. Således bruger pokerspilleren mange timer dagligt på at lægge strategier, udtænke hvilken hånd man vil gå efter. Eller ligefrem at læse litteratur om pokerspil, og herigennem dygtiggøre sig til spillet.

Kombinationen af viden og tilfældighed har en kedelig tendens i forhold til afhængighed. For jo mere du dygtiggør dig til eksempelvis poker, jo bedre bliver du formentlig også. Men samtidig stiger sandsynligheden for, at du muligvis udvikler en afhængighed af spillet. Fordi du bruger så meget af din tid på spil i stedet for at vedligeholde andre aktiviteter som uddannelse og sociale relationer.

Spilleautomater, roulette og Black Jack er alle rene tilfældighedsspil. Mange ludomane vil fejlagtigt påstå at de kan dygtiggøre sig indenfor disse spil, hvilket i behandlingstermonologi kaldes kognitive forvridninger.

Poker og diverse odd'se spil (begge på nettet) er de foretrukne spil blandt unge under 30 år. (SFI og CEFU's undersøgelser, 2007)

Hvorfor spiller unge?

Hurtige pengespil kan mange ting på en gang. De giver en hurtig spænding, de kan give en følelse af anerkendelse,

de kan give en fællesskabsfølelse (mange chatter f.es. med de andre pokerspillere), de kan give en følelse af at flugte fra en kedelig hverdag, eller en følelse af "helle" og fred. Altså mange forskelligrettede bevæggrunde til at spille gør sig gældende.

Det moderne menneske har et stort behov for at kunne komme væk fra en hverdag med mange krav. En hverdag der kræver, at du har mange kompetencer. Her er spil en hurtig måde at komme væk på. Vi har alle sammen brug for at flygte fra hverdagen, få noget spænding eller føle noget fred. Nogle løber en tur, andre mediterer, ser krimier etc. Men med spil får du en hurtig genvej til de nævnte kompensationer.

Og så er spil på nettet tilgængeligt 24 timer i døgnet. Tilgængeligheden er vigtig faktor for hvor meget der bliver spillet viser forskningen.(Griffiths, M. (1995) Adolescent Gambling.Routledge)

Desuden bliver der reklameret meget for spil. Danske Spil brugte i 2009 knap 200mill kr på reklamer. Hvor meget de udenlandske spiludbydere brugte ved vi ikke, men kan gætte på at beløbet nok er nogle gange større. Du kan i dag knap åbne de computer førend en reklame for spil (gerne poker) dukker op. Desuden lokker spiludbyderne med bonusordninger. Eksempelvis er det ikke ualmindeligt at du kan få hvad der svarer til 500 dk kr hvis du vil begynde at spille på en givent spillesite.

Der er megen hype omkring eksempelvis poker. Kendte skuespillere står frem og beretter om deres pokerspil, og da den 23 årige Peter Eastgate fra Odense vandt 53 mill i verdensturneringen blev han ført frem som en sand sportshelt. Det skal også nævnes at po-

ker er et spil man kan ernære sig ved at spille. Den omstændighed gør spillet attraktivt i en tid hvor gambling er mainstream.”Det er i princippet muligt at tjene penge på at spille poker, hvis man sørger for altid at spille mod nogen, som er dårligere end en selv” (Bjerg, Ole. 2008. For tæt på kapitalismen. Ludomani, narkomani, købemani. Museum Tusulanums Forlag)

De der – på den anden side -beslutter sig for at stoppe med at spille, har ofte svært ved at blive fri for de udenlandske spiludbyderes henvendelser. De frister med ekstra bonus points, sender t-shirt med logo på og andre anerkendende tiltag.

Langt de fleste unge i Danmark spiller uden problemer. Ligesom langt de fleste unge kan drikke spiritus uden at blive alkoholikere. Men vi er ikke i tvivl om at vi lever i en alkoholkultur og skal lære de unge at drikke fornuftigt.

For de færreste står det klart at vi i dag også har fået en spillekultur. Vi bør derfor også lære børn og unge at navigere i det store farvand af spil, børn i dagens Danmark fødes ind i. Med andre ord er det forebyggelse frem for forbud der er vejen frem. Hidtil har den danske stat ikke sat penge af til forebyggelse af ludomani, men i den nye lov er der for første gang afsat penge til forebyggelse.

Casinosamfund

Anne Jerslev, medieforkser på KU fortæller i Apropos på P1 den 21.4 at realityshows på TV har skiftet karakter. Fra rene virkeligheds-shows som Big Brother hvor kameraet bare fulgte de unge, til Paradise Hotel der mere har karakter af et spil, hvor der bliver konkurreret og lagt strategier.

Man kan polemisk sige at de unge i dag bare følger en samfundstendens, hvor der mere end nogensinde bliver gamblet. Flere og flere TV udsendelser har et konkurrenceelement. Skal du besvare en survey undersøgelse bliver du lokket med en præmie etc. Under højkonjunkturen blev friværdien og pensionsopsparingerne satset på aktier, med store tab til følge.

Det er blevet stuerent at spille om penge. Kim Bencke (MF, Konservative) der selv er pokerspiller, har taget initiativ til at få pokerturneringer tilladt. (Apropos, P1 den 22.4.2010) Det er blevet vedtaget, at det er tilladt at spille pokerturneringer for mindre beløb. Skal der turneres om større beløb skal det ske på en af landets 6 kasinoer, der har licens med den danske stat.

Set ud fra et ludomani perspektiv er cashgames mere vanedannende end turneringsspil. Men kun de færreste holder sig til turneringsspil. De supplerer ofte med cashgames på internettet. Cashgames spiller du alene, og indsatserne kan være meget høje.

Hvad er ludomani?

“Diagnostisk set er ludomani en impuls-kontrol forstyrrelse, hvor den enkelte person ikke er i stand til at kontrollere impulserne eller tilskyndelser til at spille. Ludomanen er ofte udmærket klar over, at spilleadfærden er både uhensigtsmæssig og irrationel, men kan – dette til trods – ikke standse med at spille” (Jørsel, Michael Bay, 2003, Ludomani-Ikke flere indsatser, -tak, Gyldendal)

WHO gav i 1992 en definition på ludomani “karakteriseret ved hyppigt gentagne episoder af spillelidenskab,

som dominerer personens liv på bekostning af sociale, arbejdsmæssige og familiemæssige værdier og forpligtelser” (WHO ICD-10)

Definitionen er rammende, idet den ikke nævner pengebeløb og størrelser, som mange fejlagtigt identificerer ludomani med. “Jeg skylder kun 20.000 kr væk, måske er jeg ikke rigtig ludoman?” har jeg hørt en klient udtale. Nogle skylder slet ingen penge væk, men har brugt så meget tid og fokus på spil at de har svigtet dem de holder aller mest af. Har løjet for dem, har været unærværende på jobbet/studiet etc. Alt sammen med en stor skyld og skam til følge. Og dertil mistet selvværd. 1/3 del af klienterne på Center for Ludomani har haft tanker om at tage eget liv, hvilket fortæller hvor invaliderende ludomani kan blive.

Ludomane har oftest et meget lille netværk tilbage. De har i alt for lang tid isoleret sig med deres “hemmelige ven” – spillet.

For den ludomane er det efterhånden ligegyldigt om han/hun vinder eller taber, begge dele giver spilletrang. Vinder man, giver det trang til at sætte en højere indsats, og taber man, er tanken kun den eneste: at vinde det tabte tilbage. I fagsprog kaldet chasing.

“Ret hurtigt finder man ud af, at det ikke er så forskelligt at vinde og tabe. Begge dele rummer denne enorme spændingsopbygning; jo højere indsats, jo større spænding og jo mere en intens oplevelse. Det er en af årsagerne til, at man ender med at satse to eller fire tusinde dollars pr. kast, for hvad enten man vinder eller taber, så har man stadigvæk 85 procent af oplevelsen, og man får stadigvæk 90 procent af spændin-

*gen. Det er ikke ligefrem sjovt at tabe. Faktisk er der ikke noget sjov med i det, men ophidselsen, det svimlende adrenalinchok, er stort set det samme, hvad enten jetonerne kommer tilbage til en selv, eller lander i dealerens kasse. Det er noget man kun kan forstå ved at spille. Ellers forsøger man at finde ud af hvad der er så fantastisk ved chokolade, uden nogensinde at have smagt det. Spillerne ved det, fordi de har prøvet det gang på gang. Det strider så meget mod sund fornuft, at det forbliver en hemmelighed. Selv hvis man ser det på film eller læser det i en bog eller for det fortalt af en ven, så vil man ikke tro det. Men spil spillet,, et hvilket som helst spil, med en betydelig indsats, så vil du vinde det. Det handler ikke om hvorvidt man vinder eller taber, det handler om at man **spiller**.”* (Barthelme & Barthelme 1999 i Bjerg, Ole “For tæt på Kapitalismen”, 2008)

Hvorvidt man har ludomane træk eller ej, kan let testes ved forskellige kliniske værktøjer. Til daglig bruger Center for Ludomani en forkortet udgave af DSM-IV. Testen består af følgende 10 spørgsmål:

- Er du stærkt optaget af spil? Bliver du fraværende, når du spiller eller tænker på spil?
- Har du behov for at øge indsatsen for at opnå spænding?
- Bliver du rastløs eller irriteret, når du er nødt til at forlade spillet?
- Spiller du for at slippe for at tænke på dagligdagens problemer?
- Vender du tilbage til spillet for at vinde det tabte tilbage?
- Lyver du over for familie og venner for at skjule dit spil?

- Har du begået kriminalitet, f.eks. dankortsvindel eller tyveri for at kunne spille?
- Har du mistet eller bragt venskaber i fare på grund af spil?
- Har du overladt det til andre, f.eks. familie og venner at redde dig ud af økonomiske problemer, som du er havnet i p.g.a spil?
- Har du gentagne gange forsøgt at få din spilleafhængighed under kontrol eller forsøgt helt at stoppe dit spil uden held?

Svarer man ja til fem eller flere af disse kriterier er svaret klart – ludoman. Svarer man ja til ét eller to er spørgsmålene er man i risiko for at udvikle ludomani – risikospiller, og svarer man ja til tre eller fire spørgsmål er der tale om at have et problem med spil, man er såkaldt problemspiller.

Hvornår man skal søge hjælp til at komme ud af spil, er op til den enkelte. For at komme i behandling kræves ingen henvisning, og al hjælpen er gratis. Set fra et behandlingsmæssigt synspunkt, er det ønskeligt at man kommer så tidligt som muligt. Men desværre kan de fleste klienter på Center for Ludomani svare ja til næsten alle ti spørgsmål.

Behandling af ludomani

Ludomani bliver af de fleste behandlingsmiljøer og forskere i såvel Danmark som internationalt, betragtet ud fra et afhængighedssynspunkt – som en såkaldt addiktiv adfærd. Behandlingen på Center for Ludomani tager sit udgangspunkt i den kognitivt orienterede misbrugspsykologi med særlig vægt på tilbagefaldsforebyggelse. I behandlin-

gen analyseres spillet, og klientens højrisikosituationer kotrtlægges.

Sammen med klienten forsøger man at afklare uhensigtsmæssige tanke- og handlemåder. Nye aftaler og strategier bliver udarbejdet, med henblik på at re-etablere sociale netværk og fritidsinteresser.

Center for Ludomani tilbyder både individuel- og gruppe behandling. Der behøves ingen henvisning, og al behandlingen er gratis. Se mere på www.ludomani.dk

Facts om unge og spil

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) stod i 2008 for den første undersøgelse om unge og deres spillevaner. Rapporten viste at der i Danmark var ca. 33.000 unge mellem 12 til 17 år der havde en problematisk spilleadfærd i forhold til pengespil. Hvilket betyder at de er i farezonen for at udvikle ludomani, og at de allerede viser tegn på afhængighed i større eller mindre grad.

Center for Ungdomsforskning (CEFU) har bearbejdet rapporten og trækker følgende pointer frem:

- 15% af drengene i alderen 16-17 år har en problematisk spilleadfærd. Ud af drengene i aldersgruppen 12-17 år er der 11%. Drengene gambler mere end pigerne og udvikler også problematisk spilleadfærd i langt højere grad end pigerne. Næsten tre gange flere drenge end piger har problemadfærd i forhold til pengespil.
- 10% af de unge i alderen 12-17 år har prøvet at spille poker om penge. 17% af alle drenge har prøvet at spille poker om penge. 19% af alle 16-17 årige har spillet poker om penge. Ca

- 24 % af drengene mellem 16-17 år har prøvet at spille poker om penge.
- Over halvdelen af de unge under 18 år, som spiller poker, har en risikabel spilleadfærd.
 - Hvis man som ung har spillet om penge på nettet, er der 3 gange så stor risiko for at få problemadfærd.
 - Af de spillende 16-17 årige drenge er 21% gamblere (har en problematisk spilleadfærd)
 - Hver femte dreng, som har prøvet at spille om penge, har spillet inden for den seneste måned.
 - Jo ældre drengene er, jo stærkere spil spiller de (odds-spil, poker)
 - Poker og udenlandske bookmakere er det, de unge bruger flest penge på.
 - 14,6% af de unge, der nogensinde har prøvet at spille, ar gamblere (har en problematisk spilleadfærd)
 - Der er flere unge end voksne, som er "risikospillere".
 - 23,7% af de unge, som er i arbejde, er gamblere. 20,8% af de arbejdsløse unge er gamblere.
 - De unge gamblere spiller poker og odds-spil. 44% af dem har spillet poker inden for den seneste måned. 36,4% har spillet odds-spil.
 - Af de unge der har spillet pengespil på nettet den seneste måned, er 59,3% gamblere. Der er altså en særlig sammenhæng mellem det at være gambler og det at spille på internettet.
 - De unge gamblere hjælper mindre til derhjemme, laver færre lektier og klarer sig dårligere i skolen. Gamblerne har ikke et lige så godt forhold til deres forældre som andre unge. De går hellere til deres venner, hvis de

har problemer – det gælder ikke for andre unge.

- De unge gamblere ryger og drikker alkohol i højere grad, end de andre unge. Hver 10. har røget hash inden for den seneste måned. Kun 1,7% af de ikke-spillende unge. 5,7% af de unge gamblere har begået kriminalitet inden for den seneste måned (1,3% af pengespillerne, og 0,5% af de ikke-spillende). Gamblere har også i højere grad oplevet mobning.,
- 31,1% af gamblere har følt sig ensomme den seneste måned. 41,3% af gamblerne har følt sig nedtrykte eller deprimerede den seneste måned.

Forebyggelse af ludomani

De ovenforstående tal og procenter siger med tydelighed, ja – unge i Danmark spiller om penge, og ja – en del af dem har problemer med pengespil. Denne gruppe er vel det man kan betegne som "gruppen af sårbare unge".

I Center for Ludomani ser vi forebyggelse som et naturligt, men i høj grad også et uundværligt supplement til den behandling af ludomane, der har været kernen i centerets virke siden det blev oprettet i 1992. Vi har allerede en lang række af erfaringer med forebyggelsesarbejde, samt et stort netværk. Fremadrettet ønsker vi at oprette et forebyggelsesafsnit, der skal arbejde målrettet og langsigtet med forebyggelse i Center for Ludomani.

Tilbage i 2006 kunne Socialforskningsinstituttet fastslå, at 9 ud af 10 voksne danskere har spillet om penge. For 4% af den voksne befolkning udvikler spillelysten og pengeindsatserne sig til et problem, mens 1% bliver så afhængige, at der er tale om ludomani.

Men der er ingen grund til at tro, at udviklingen har stået stille siden opgørelsen i 2006. Siden har vi oplevet en kraftig stigning i omfanget af udenlandske spiludbydere, der har investeret millioner af kroner på lokkende reklamer og kreative forretningsmetoder for at få foden indenfor på det danske spillemarked.

Ludomani er dog ikke afgrænset til den voksne del af befolkningen. Tal fra Center for Ungdomsforsknings rapport *Unge og gambling* fra 2008 understreger, at mere end halvdelen af de 12-17-årige i Danmark har spillet om penge, og 31.230 af de unge har udviklet en problematisk spilleadfærd. Der er altså forholdsmæssigt flere unge end voksne risikospillere. Samtidig påpegede rapporten en alarmerende sammenhæng. De unge, der spiller om penge på nettet har tre gange så stor risiko for at udvikle en problematisk spilleadfærd. (CEFU 2008)

I Center for Ludomani ser vi tallene som udtryk for et akut behov for information og holdningsskabende kampagner målrettet de unge, og derfor lancerede vi allerede sideløbende med rapportens tilbliven en storstilet kampagne med titlen *Gambler* finansieret af Egmont Fonden. (se www.gambler.ludomani.dk) Kampagnen er blot ét eksempel på forebyggende arbejde i Center for Ludomani. Siden centerets oprettelse i 1992 har information og forebyggelse været en del af det daglige arbejde med at besvare henvendelser fra eksempelvis pårørende, arbejdsgivere og skoler samt at komme udtalelser til medierne. Vi opfatter os selv som et videncenter i lige så høj grad som et behandlingssted. Vi har arbejdet mere

målrettet med forebyggelse af ludomani siden 2005. Ligesom humlebien der flyver til trods for, at den ikke burde kunne, har Center for Ludomani gennemført ikke færre end 34 forebyggelsesprojekter i perioden 2005 til 2010 til trods for, at centerets bevilgede midler alle har været øremærket behandling. Projekt for projekt har vi søgt private midler til at gennemføre forebyggende indsatser, og konsekvensen har været en ulig kamp for at skabe konsistens i indsatsen sideløbende med, at vi har været afhængige af at skulle varetage investorernes interesser. I bakspejlet kan vi konstatere, at det ikke har været muligt at opfylde ønsket om at skabe en langsigtet præventiv indsats med mulighed for opfølgning og dokumentation på de hidtidige betingelser.

I Center for Ludomani hilser vi den nye spillelovgivning velkommen. Øremærkede bevillinger til forebyggelse har længe været tiltrængte, og liberaliseringen af det danske spillemarked åbner for nye samarbejder og dermed også nye muligheder. De udenlandske spiludbydere har længe kun været udelukket af navn og ikke af gavn, har vi kunnet konstatere blandt vore klienter. Med udsigten til andel i de licenser som skal uddeles, oplever vi nu, at flere af de store udenlandske spiludbydere efterspørger et samarbejde med os. I Center for Ludomani har vi gode erfaringer med at samarbejde med spillebranchen. Et eksempel på et resultat af vort mangeårige samarbejde med Casinoforeningen er, at de ludomane i dag har mulighed for at blackliste sig på alle landets casinoer med én og samme blanket, frem for at skulle tage landet rundt og udfylde blanket efter blanket. Vi tror

på, at et fremtidigt samarbejde med de udenlandske spiludbydere kan gavne den præventive indsats såvel som skabe fokus på social ansvarlighed på det danske spillemarked.

Første forebyggelsesindsats vil være målrettet Folkeskolen.

Dels med oprettelse af en Skoletjeneste (i samarbejde med Børns Vilkår), og med et gamblersite på nettet rettet mod de ældste klasser i Folkeskolen. Center for Ludomani modtager mange henvendelser fra folkeskoleelever, der som led i projektarbejde eller anden undervisning søger oplysninger om spil og ludomani. Center for Ludomani havde i 2008 stor succes med Gambler kampagnen i samarbejde med DR og Børns Vilkår. Tilbage står sitet www.gambler.ludomani.dk, der også indeholder de 2 film om unge ludomane produceret af DR.

Desuden har vi med Matematiklærerforeningen indgået et samarbejde, og vil forsøge at få oprettet et web-baseret læringsværktøj (Matamarikkens Univers) til brug for matematikundervisningen i grundskolen. Scenariet på sitet vil komme til at indeholde bl. a. kombinatorik og sandsynlighedsregning i en form, som virker indbydende på mindre børn.

Spilpolitikker på arbejdspladserne er udset til at blive det næste store indsatsområde.

Litteraturhenvisning:

- Bay Jørsel, Michael (2003): *Ludomani, ikke flere indsatser, tak!* Gyldendal
- Barthelme, Frederick & Steven Barthelme (1999) *Double Down- Reflections on Gambling and loss* Harcourt, san Diego.
- Bjerg, Ole (2008): *For tæt på kapitalismen, ludomani, narkomani, købemani* Museum Tusculanum's forlag
- Bonke, Jens og Karen Borregaard, (2006) *Ludomani i Danmark*. Socialforskningsinstituttet.
- Jansbøl, Kåre (2009) *Det danske spillemiljø. En antropologisk undersøgelse* Museum Tusculanum's Forlag
- Hansen, Marianne og Randi Skjerve (2006) *Game over. Selvhjælpesbog for spilleafhængige* Gyldendal Akademisk
- Nielsen, Connie og Julie Heidemann ((2008) *Pengespil blandt unge* Socialforskningsinstituttet
- Nielsen, Jens Christian, Niels Ulrik Sørensen, Noemi Katznelson og Maria Cuclos (red.) (2010): *Den svære ungdom. 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel* Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Per og Steffen Røjskjær (2005) *Ludomani. Karakteristika, psykopatologi og behandlingsforløb* Ringgården, afdeling for forskning og formidling.
- Svensson, Ove (2005) *Ungdomsars spel om pengar* Lund Dissertations in Sociology 64
- Søndergaard, Per (2006) *Unge på spil – om problemspil og ludomani blandt unge* Kroghs forlag
- Sørensen, Niels Ulrik, Jens Christian Nielsen og Nina Wittendorff *Unge og gambling. 12-17 åriges pengespilsadfærd i et risiko- og trivselsperspektiv*. Rapport fra CEFU, kan downloades.

26. Fisker; Tine, Basse (Special consultant). **Inclusion and Interaction.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 5, 359-372.* – In recent years focus has increased on inclusion of children with special needs in normal daycare institutions and schools. A certain amount of interactional competences is a prerequisite if inclusion is to be successful. Interaction and inclusion are thus interdependent. This article will present conclusions from a PhD project which examines the opportunities for and barriers against development of interactional competences, which children with special needs meet in different pedagogical settings. – *Tine Basse Fisker.*

27. Egelund, Niels (Professor, director of The Center for Strategic Educational Research). **What are the Barriers against the 95% Goal of the Government?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 5, 373-383.* – The Danish government has proclaimed that from 2015, 95% of all youngsters must finish an out of school education, and that 50% must finish further education. At present pupil outcomes in primary and secondary school are important prerequisites of these visions. Low competences in Danish, math. etc. and receiving sp.ed often lead to lack of participation or drop out later on. Some problems are especially related to the transition from one step to another in the educational system. – *Niels Egelund.*

28. Kjærgård, Helle; Støvring, Bente; Tromborg, Aase & Højberg, Ann-Lisbeth (Child neuropsychologists and ergotherapist). **Learning among Boys with Duchenne Muscular Dystrophy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 5, 384-395.* – A study of the outcomes of psychological examinations of boys suffering from DMD shows that abt. 50% have general learning disabilities, and that they need sp.ed. The children do, however, differ markedly, and a general cognitive profile of the boys therefore cannot be established. – *Helle Kjærgård a.o.*

29. Lentz, Jette; Bundgaard, Christina & Rasmussen, Ole, V. (Chief educational psychologist and consultant in Copenhagen and chief educational psychologist in Ballerup). **The Training of Psychologists and Speech Therapists in Consultative Practices in Copenhagen.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 5, 396-408.* – In 2008 the school administration of Copenhagen decided to have all of its 150 psychologists and speech therapists further educated. The aim is to promote consultative practices, and the training has these elements: relevant knowledge of theories and categories, the consultant and her team, and implementation in day care institutions. An evaluation of the outcomes for the first 50 participants shows their enthusiasm and contentment. One of the challenges facing them is how to pave the way to a new practice at the receiving end – in the institutions.

30. Petersen; Kit, Stender (Consultant of bullying). **Is There Bullying in Kindergarten?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 5, 409-420.* – Inspired by recent research the author interviewed teachers in a day care institution and was presented with many observations, consistent with her knowledge abt. bullying. Viewed in the light of Helle Rabøl Hansen's definitions, these demands are significant: bullying is a group phenomenon, it must be of a systematic character, it must be either direct and persecuting or indirect and exclusive, and it must take place in a context that the child cannot withdraw from. These demands should be used with curiosity and insight in order to be validated. – *Bjørn Glæsel.*

31. Ejlers, Benedicte (Chief of department, The Center of Ludomania). **Youngsters and Gambling.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 5, 421-429.* – Denmark is becoming a nation of gamblers. In 2008 The National Research Center of Welfare found 33.000 youngsters betw. 12-17, having a problematic gambling behavior. This comprises e.g. 15% of boys betw. 16-17. 23.7% of youngsters holding jobs gamble, and more than 20% without a job gamble. Several explanations are discussed. A new law about gambling is to be instigated in 2011. It is viewed with optimism because it contains the funding of preventive measures. – *Bjørn Glæsel.*

Selvskadens psykologi

Lotte Rubæk: *Selvskadens psykologi*
Dansk psykologisk Forlag, 2009, 198 s.,
kr. 268,00

Målgruppen til denne bog er alle, der arbejder med børn, unge og voksne, der skader sig selv, samt studerende inden for de pædagogiske og psykologiske fag, samt medicin og sygepleje. Og formålet med bogen – ud over at udbrede kendskab til selvskadens patologi og psykologi – er at få fokus på, hvordan selvskade som f.eks. cutting kan ses som både et psykopatologisk symptom og en adaptiv copingstrategi. Derudover ses cuttingen – og f.eks. piercinger og tatoveringer – som symptom hos både stort set velfungerende unge mennesker som hos psykiatriske patienter med svær psykopatologi som borderline og skizofreni.

Ifølge undersøgelser, der refereres til i bogen har 16.2% af unge i de ældste skoleklasser cutting-ar på armene. Netop selvbeskadigelse af kroppen bliver den protest og udtryksform, der vælges, når tomhed og meningsløshed med tilværelsen – især hos piger mellem 13 og 20 år-salderen – overvælder den unge.

Selvskadens psykologi er den første danske bog om selvbeskadigelse, der på et dybere teoretisk plan beskriver de psykologiske mekanismer bag adfærden. Lotte Rubæk gennemgår og disku-

terer de to modeller: Affektreguleringsmodellen og Traumemodellen. Den første hælder til teorier, der mener at selvskadende personer antages at have en nedsat mentaliseringsevne. Disse formår ikke i følelsesmæssige belastende situationer i forhold til andre mennesker at nedregulere den indre spænding, hvorfor de må gøre brug af selvskadende adfærd, som f.eks. cutting (eller overspisning), for netop at nedregulere de negative affekter.

Traumemodellen hælder til den tese, at mange mennesker med selvskadende adfærd har gennemlevet svære traumer under opvæksten, som omsorgssvigt eller seksuelle overgreb. For at få kontrol og ejerskab til egen krop gentager de selv traumat (re-enactment) ved hjælp af selvskaden. Der er desuden tæt sammenhæng mellem barndoms-traumer og en let udløst forbindelse til det dissociative forsvar med en pinagtig følelse af uvirkelighed og følelseløshed.

Bogen er vedkommende, fagligt velskrevet og spændende, men ikke helt nem at læse. Den er bygget didaktisk op som en klassisk lærebog med cases og følgende hovedkapitler: baggrundshistorie (kap. 1), normal og afvigende udvikling af affektregulering (kap. 2), affektreguleringsmodel (kap. 3), traumatisering i barndommen og traumemodell (kap. 4 og 5), behandling af selvbeskadigelse (kap. 6) samt to appendikser med et dansk studie af selvskadende

adfærd blandt psykiatriske patienter og et tomt kædeanalysekema.

I betragtning af omfanget af selvskade er det tankevækkende, at vi (endnu) ikke i Danmark har en central institution, der har ekspertise og har specialiseret sig i selvskade og behandlingen heraf, som det f.eks. kendes fra USA. Ifølge Lotte Rubæk har vi dog heldigvis mange dygtige behandlere og klinikere rundt om i landet, der har erfaringer med behandling af især unge med selvskadende adfærd. Behandlerne bør dog være opmærksom på de samme voldsomme – og aldeles uprofessionelle – følelser, selvskadende adfærd erfaringsmæssigt kan udløse såvel hos dem, som hos de pårørende, der ikke formår at hjælpe deres nærmeste af med deres pinsler og smerte.

Jeg kan varmt anbefale bogen til alle professionelle, der arbejder med eller uddanner sig inden for såvel velfungerende som mere udsatte børn og unge – og jeg foreslår, at man på et studie eller en arbejdsplads – f.eks. et PPR-kontor – opretter en 'studiekreds', hvor man sammen kan drøfte bogens centrale budskaber og deres konsekvenser efter endt fælles læsning.

Birgit Bruun

Storytelling i terapi og supervision

Grethe Bruun: *Storytelling i terapi og supervision* Dansk psykologisk Forlag, 2009, 250 s., kr. 268,00

Storytelling er ifølge forfatteren et magtfuldt værktøj, der skal bruges med omhu og etik, så det ikke bliver tera-

peutens eller supervisors egen mening og tankegang, der bliver styrende for relationen og processen, men den der sidder over for: klienten eller supervisanden.

Det er både en brugsbog i metode med øvelser, praktiske erfaringer og eksempler – samt en forholdemåde i forhold til at udøve terapi og supervisere. Og så er bogen i sin skrivestil meget personligt præget af forfatterens sprudlende udtryksform, dvs. hun skriver på 'en storytelligende måde'.

Målgruppen for brug af storytelling som metode i terapi og supervision er psykologer, ledere inden for behandlingsarbejde, sagsbehandlere, socialrådgivere, pædagoger i konsulentfunktioner, pædagoger på døgninstitutioner og opholdsteder og konsulenter for børn og unge i psykiatrien.

Metoden og tænkningen er også anvendt på f.eks. personaleseminarer, i folkeskolen eller over for døende. Forfatteren er bl.a. inspireret af Milton H. Ericksons arbejde med hynoterapi, systemisk tilgang inspireret af Peter Lang og Tom Andersen, narrativ tænkning inspireret af Michael White, Alice Morgan, David Epstein og den mundtlige fortælletradition med H.C. Andersen som dansk repræsentant herfor.

Storytelling som metoden er udviklet i praksis sammen med klienter, supervisander og i træningsgrupper.

Ifølge forfatteren er det betydningsfuldt at være opmærksom på magt i relationerne, når historierne fortælles, så det bliver klientens eller supervisandens følelse af kontrol, der er i fokus.

Bogen indeholder, ud over 'det faglige', dvs. teorierne, metoden og teknik-

kerne, et utal af historier, hvor historiefortælleren er den aktivt lyttende stemme, der fortæller den historie, der er skabt gennem klientens/superviserens egen problemstilling, og som involverer klientens egne værdier, håb og drømme.

Fra bogens første kapitler, der har fokus på storytelling i terapi, fremhæves følgende centrale temaer:

Historiefortælling som fænomen, spejl, refleksionsrum og 'det fælles tredje' (kap. 1).

Mødet i samtalen, dvs. hvordan terapeuten sikrer sig, at det er klientens univers, der er udgangspunktet for historiefortællingen – og hvor det ikke handler om at fortælle historier, der ændrer fortiden, men at præsentere nye muligheder for nutiden og fremtiden. (kap. 2).

Helende historier i terapi, hvor interviewmodellen med inspiration fra hypnoterapien introduceres. Her arbejdes i spændet mellem 'den uønskede og den ønskede tilstand hos klienten' (kap. 3). Som en parentes her indføres, at det ikke er nødvendigt at kunne praktisere hypnoterapi/hypnose for at arbejde med storytelling.

Minimalistisk træning i storytelling og håndværket storytelling. I disse kapitler er der en grundig indføring i selve håndværket storytelling og teorierne bag. Modellen 'PRO' gennemarbejdes, hvor P står for problemets karakter og konsekvenser, R for resurser, styrker, interesser, talenter og værdsatte forhold og O er orientering ind i fremtiden. Historierne bygges op omkring 'PRO' og bevæger sig frem og tilbage mellem P og R – for at 'afsluttes' ved O (kap. 6 og 7).

Fra kap. 10 og til kap. 14 er fokus flyttet til storytelling i supervision, og der introduceres bl.a. til spændende *sammensatte historier, tre-i-en-historier og historier som kinesiske æsker*.

Bogen er i sin sprogform let læst, men absolut ikke en læse-let-bog. Det må kræve megen øvelse i forhold til instruktionerne, før man er en fuldbefaren 'storyteller'. Bogen indeholder megen optimisme og inspiration at hente for psykologer, der arbejder resurseorienteret og narrativt. Kan anbefales til alle, der arbejder med eller ønsker at bruge storytelling i sin praksis. Og jeg foreslår at arbejde sammen i team eller grupper om – f.eks. på et PPR-kontor – at blive erfarne 'storyteller'.

Birgit Bruun

Tilknytning i praksis

Anders Broberg m.fl.: *Tilknytning i praksis – Tilknytningsteoriens anvendelse i forskning og klinisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag. 2010, 392 s., kr. 398,00

"Tilknytning i praksis" er afslutningen på de 4 forfatteres projekt, der består af to bind, der præsenterer tilknytningsteorien. Den første bog hed "Tilknytningsteori. Betydningen af nære følelsesmæssige relationer" og var en indføring i tilknytningsteorien. I denne bog "Tilknytning i praksis" indfører forfatterne læserne i, hvordan tilknytningsteorien omsættes i praksis.

I mit arbejde som PPR-psykolog møder jeg ofte børn og familier med vanskeligheder, der kan formodes at være

tilknytningsrelaterede i en eller anden grad. Det kan imidlertid også handle om "noget", der ligner tilknytningsvanskeligheder, men som ikke er det, ligesom det kan være en blanding af tilknytningsrelaterede problematikker samt andre komplekse faktorer.

Når man som PPR-psykolog falder over en bog med en titlen "Tilknytning i praksis", kan man måske tro, at man her har et redskab til lettere og hurtigere at kunne gennemskue, hvornår der er tale om tilknytningsvanskeligheder, og hvornår der ikke er. Som PPR-psykolog står man netop ude i praksis hele tiden, og i en travl hverdag ville det være ønskeligt med et "hurtigt redskab" til vurdering og intervention af tilknytningsrelaterede problematikker. Så let er det sjældent, når det handler om mennesker, og kompleksiteten er netop et grundvilkår som psykolog. At noget er komplekst, kan være frustrerende. Men det gode ved kompleksitet, er at det fordrer ydmyghed, og ydmyghed er – efter min mening – psykologens vigtigste arbejdsredskab. Forfatterne maner også til forsigtighed: Bogen er ikke en kogebog, man kan slå op i og få konkrete svar på konkrete tilfælde. "I praksis" betyder, at bogen gerne skal give læseren et bredere grundlag for beslutninger i forskellige praktiske tilfælde. Tilknytningsforskningen er et kæmpe stort og komplekst område, og selvom det tog fart med Bowlby helt tilbage i 1960'erne, er det på mange områder et område i sin vorden, hvor der er brug for endnu mere forskning og (videre)udvikling af behandlingsformer.

Derfor har jeg tænkt mig at bruge bogen (ydmygt) som inspiration og som

opslagsværk, når jeg møder en familie med "noget, der måske, måske ikke, kunne ligne noget tilknytningsrelateret".

De første 270 sider af bogen handler især om den forskningsorienterede del af tilknytningsteorien og beskriver en lang række undersøgelser, der systematisk vurderer individuelle variationer i udviklingen af følelsesmæssige relationer. Vi får blandt andet indblik i metoder til måling af tilknytning hos spædbørn, førskolebørn, skolebørn, unge og voksne (forældre), fx "Fremmedsituationen", "Tilknytningsinterviewet" og mange andre metoder.

I bogens sidste del sættes tilknytningsteorien i relation til psykoterapeutisk behandling af børn, unge og voksne. Ifølge forfatterne har tilknytningssteorien relevans for alle former for psykoterapi, der sigter mod bearbejdning af menneskers relationer. Desuden kan terapeutens rolle som bekendt sammenlignes med den "holdende" moder. Bowlby formulerer det i bogen "En sikker base" således: "Terapeutens rolle kan sammenlignes med moderens der giver sit barn en tryk base, hvorfra det kan udforske verden" (s. 270).

Nye terapiformer er undervejs, fx "Mentaliseringsbaseret familieterapi" (MBFT), der både er baseret på tilknytningsteori samt kognitiv adfærdsterapi og systemteoretisk familieterapi. Behandlingen går ud på sammen med familien at indøve, hvad mentalisering indebærer ved hjælp af eksempler og interaktioner fra familiens eget samspil. Behandlingsmetoden kan, tænker jeg, hvis den anvendes med ydmyghed, inspirere PPR-psykologen til at anvende de spørgsmål, metoden gør brug af,

fx: "Hvad tror du dit barn tænkte da hun/han blev bange/vred/begyndte at gøre vrøvl?", "Hvad tænkte du? Hvad følte du?", "Hvad tror du årsagen er til at dit barns reaktion var anderledes end din egen?", "Hvad tror du din kone/mand/søster tænkte? Hvad tror du hun/han følte?", "Hvad tror du dit barn troede at du tænkte og følte lige nu?" osv.

En anden metode, der er fokus på nu, er "Theraplay", der sigter på at give forældre redskaber til at genkende og møde barnets behov samt hjælpe barnet med at tage imod den voksnes omsorgstilbud. Forfatterne finder denne metode så lovende, at de mener, metoden bør undersøges nøjere og evalueres som metode med henblik på evt. at indføre den som behandlingsmetode for børn og forældre i Skandinavien.

Det ville give god mening også at uddanne psykologer indenfor PPR indenfor denne eller lignende metoder, idet det ville gøre det lettere for os at hjælpe de børn og familier, vi møder, hvis problematikker måske er tilknytningsrelaterede. Indtil det forhåbentlig sker, kan bogen "Tilknytning i praksis" anvendes som et spændende og relevant inspirations- og opslagsværk til den psykolog, der gerne vil blive lidt klogere på (kompleksiteten i) tilknytningsrelaterede problematikker.

Charlotte Ljunggren
(psykolog i PPR, Indre By, København)

Dialog med usædvanlige børn

Per Lorentzen: *Dialog med usædvanlige børn*. Materialecentret. 2010, 289 s., kr. 275,00

"Baby, when I get down I turn to you and make sense of what I do (Mark Knopfler: Why worry?)" Forfatteren Per Lorentzen indleder smukt og velovervejnet sin bog med et citat taget fra en ganske anden sammenhæng, men som meget nøje beskriver bogens pædagogiske og psykologiske omdrejningspunkt. Citatet følges tæt op af et caseeksempel fra forfatterens virke. Som læser forstår jeg at Per Lorentzen er i gang med en appetitvækker, i gang med at fange mig som læser, men jeg når alligevel at undres – hvor vil han hen med sit eksempel? Længere fremme opdager jeg, at han med sit caseeksempel formodentligt ønskede at illustrere og belyse kompleksiteten i psykologisk pædagogiske problemstillinger, og de dilemmaer man som voksen kan møde i samspillet med usædvanlige børn. Ex hvilket fokus man skal vælge i samarbejdet med barnet omkring barnets udvikling.

Bogens tema centrerer om en række spørgsmål som problematiserer sammenhænge mellem den generelle udvikling og den sproglige udvikling, herunder kommunikative kompetencer. Forfatteren erklærer i indledningen at forarbejdningen af denne kompleksitet, kombineret med pædagogiske praksis, at være bogens hensigt. Allerede i indledningen får læseren en forsmag på arbejdet med det komplekse i praksis ved simpelthen at forenkle det. Ja så enkelt kan det gøres og I behøver ikke læse resten af bogen! "Jeg er generelt overbevist om, at når noget er kompliceret og sammensat er det bedst at gøre tingene så enkelt og naturligt som muligt. Det banale er som regel også det basale." (pp.22). Så enkelt er det naturligvis ikke og resten af bogen nuancerer

heldigvis den pædagogiske praksis indenfor problemfeltet i lyset af den værdsættende og anerkendende pædagogiske tænkning.

Hvert kapitel indledes, som indledningen, med et appetitvækkende lille citat som er relevant for det følgende kapitels indhold. Pointer som forfatteren betragter som særligt vigtige er fremhævet i små kasser fordelt på stort set hver side. Er man som læser velbevandret i teorien og litteraturen omkring samspillet kommunikation og den generelle udvikling, kan man med fordel nøjes med at læse kasserne og dykke ned i de afsnit hvor den fremhævede pointe er særlig interessant. Dette fører mig til bogens målgruppe der, på bogens bagside, står beskrevet som pædagogisk personale. Nu er jeg ikke pædagog, men det er min oplevelse at bogens indhold stemmer vel overens med den tiltænkte målgruppe.

Bogen giver et fint og velformuleret overordnet indblik i de psykologiske pædagogiske relationer mellem den generelle udvikling og kommunikative kompetencer. Bogen er tydelig præget af en kærlighed for det usædvanlige barn. Forfatteren opfordrer til at den voksne professionelle sætter sig i barnets sted/kontekst og møder det indenfor nærmeste udviklingszone. Det er jo ikke fordi der ligger så meget nytænkning der, men bogen bidrager relevant til den anerkendende og værdsættende pædagogiske litteratur.

Teoretisk er bogen ikke stærk. Forfatteren forener sig med at tilgangen til usædvanlige børn bør tage sit udgangspunkt i nyere udviklingspsykologi. Han henviser til positive praksiserfaringer og tager afstand fra at udviklingen fore-

går i stadier. Der findes dog forskning og praksiseksempler som illustrerer at udviklingen kan ske faser og i spring ex myelinisering af nervebaner. Dette forholder teksten sig ikke til. Som læser får jeg en formodning om at det er meget væsentligt for Per Lorentzen at skabe forståelse for relationens og kontekstens store betydning for barnets udvikling, og af den grund kommer til at virke lidt kategorisk i sine formuleringer og prioriteringer af emnets præsentation. Det er naturligvist blot en formodning fra min side men jeg som læser sidder tilbage og ønsker, at forfatterens behandling af det teoretiske fremstod mere nuanceret. Per Lorentzen er dog hurtig tilgivet, da han fremhæver, at det ikke er fagligt forsvarligt at ekskludere usædvanlige børn fra normalområdet. Dette er altid forfriskende læsning i en tid hvor rummelighed og inklusion handler mere om penge end det enkelte barns behov og pædagogik.

I en anmeldelse bør anmelderen altid tage stilling til – Lykkes forfatterens projekt? Får han beskrevet det han i indledningen giver udtryk for han ønsker at beskrive? Bogens overordnede budskab synes at være, at pædagogisk praksis altid bør tage udgangspunkt i relationer samt samspil med udgangspunkt i zonen for nærmeste udvikling. Dette er et tydeligt projekt hele bogen igennem og det lykkes Per Lorentzen at argumentere overbevisende, med mange nærværende overvejelser og praksiseksempler omkring kommunikatonskompetencer og den generelle udvikling – måske fordi jeg var overbevist i forvejen, men bedøm selv.

Else Bendtsen, Psykolog

Relationskompetence

Jørgen Riber: *Relationskompetence*. Hans Reitzels Forlag. 2010. 157 s., kr. 198,00

Jørgen Riber har begået en indholds-mættet lille bog, der følger ganske godt op på hans bog fra 2005 "Forstået og forstyrret". Det er en erfaren praktiker, der har sine teorier i orden, man er i selskab med.

Teorier benyttes fint til at underbygge de beskrevne praksiseksempler, hvor udgangspunktet er en konkret episode, der så bogen igennem udfoldes. Navnlig trækkes Bourdieu, Bateson og Karl Tomm ind på en meget letforståelig måde, hvor begreberne forklares umiddelbart forståeligt og i fin indbyrdes sammenhæng.

Den sidste del af bogen er meget praksisanvendelig med nogle gode forslag til, hvordan konflikter kan gribes an bl. a. med en domæneteorier som en systematisk baggrund.

Hvis man skulle kritisere noget ved bogen kunne det være, at det er utilstrækkeligt at behandle etik på 1½ side i slutningen af bogen, at der er vældig mange figurer i få tykke sorte streger, som ikke siger noget nyt i forhold til teksten og at det er uheldigt at benytte sort boks fra en flyvemaskine som metafor, når det er en helt anden funktion, man ønsker at belyse.

Bogen kan varmt anbefales både til dem der ikke i forvejen ved hvad der kan gemme sig under begrebet relationskompetence og til dem der har brug for at opfriske deres viden.

Henning W. Nielsen

Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset

Arne Tveit: *Det ved vi om anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset*, Forlaget Dafolo. 2010, 48 s., kr. 178,00

Her er en nem lille sag til alle, der vil have forskningsbaseret viden om emnet formidlet på en yderst tilgængelig og spiselig måde. Bogen er skrevet lidt som en pjece, er i hæfte-form i noget der minder om A5 format, samtidig med at den kun er på 48 sider.

Bogens målgruppe er skoleledere og lærere, men er bestemt også relevant for PPR-psykologer. Her kan man nemlig hente forskningsbaseret viden om emnet, uden at være nødt til at læse tung og tidskrævende litteratur. Samtidig kan man som PPR-psykolog få mange gode ideer til, hvordan man kan rådgive lærere i forhold til anerkendelse, ros og regler, og hermed også til forvaltningen af centralnervesystemet i skolen, nemlig klasseledelsen.

Bogen er dejlig lavpraktisk med masser af gode forslag til konkrete råd i hverdagen, som man kan give videre til lærerne i rådgivningssammenhænge. Det lille hæfte svarer på spørgsmålet om, hvorfor det er vigtigt med anerkendelse, ros og opmuntring. Hvad er fordelene og ulemperne ved brugen af ros? Hvordan kan den være henholdsvis ineffektiv og effektiv? Hvordan kan man bruge regler i klasseværelset på den mest effektfulde måde?

Forfatteren er en virkelig god formidler, og man har som fagperson tillid til, at det videnskabelige grundlag er helt i orden.

*Tine Schaarup, Aut. Psykolog,
Best. medl. PPF.*

Børn med organiseringsvanskeligheder

Martin L. Kutscher og Marcella Moran
Børn med organiseringsvanskeligheder
Dansk psykologisk Forlag. 2010. 180 s.,
kr. 238,00

Kravet til selvforvaltning og ansvar for egen læring har de seneste 10-15 år været i focus i skole og institutioner. Det forventes, at børnene lever op til disse forventninger, men mange børn – især drenge – har svært ved at leve op til disse krav. Antallet af børn, der har problemer med at organisere er steget foruroligende...

Evnen til at planlægge og styre hænger nøje sammen med frontallappernes udvikling – en udvikling, der strækker sig over hele barndommen i et komplekst samspil med omgivelserne. Det hjælper altså ikke at skælde ud og irettesætte! Det er ikke manglende vilje, at disse børn ikke kommer i gang! DE vil hellere end gerne, men kan ikke! De mangler kompetencerne! Og mange forældre, lærere og pædagoger mangler konkret viden og indsigt i, hvordan man underviser og træner organisationsfærdigheder!

Og det er netop bogens ærinde: At give konkrete bud på organisationsstrategier i forhold til det enkelte barn. "Bogen her er den grundlæggende organiseringsguide, som medindregner barnets organisationsstil" (s. 14) den vil vise en enkel måde at lære børn færdigheder, de kan opleve succes på. Opgaven er, at få barnet til at handle under de voksnes tilsyn!

Bogen er opdelt i overskuelige kapitler, der kan læses uafhængigt af hinan-

den. Det første kapitel handler om årsager til organisationsproblemer: Hvorfor er mit barn blevet sådan?

Kap. 2 Handler om forskellige organisationsstile: Hvilken organisationsstil har mit barn?

Kap. 3. Hvilke materialer/hjælpemidler er nødvendige?

Kap. 4. Hjemmeopgaver. Hvordan får vi dem hjem – får dem lavet og igen bragt tilbage til skolen?

Kap. 5/6 Studieteknikker, nøgleteknikker og ikke mindst gode morgen- og aftenrutiner.

En yderligere centrering af nøglebegreberne er den sammenfatning, der afslutter hvert kapitel.

Udgangspunktet er, at barnet er uskyldigt og skal hjælpes og støttes. Og hvem kan gøre det bedre end forældrene, som må agere trænere og sikkerhedsnet – suppleret af lærere og pædagoger. Det er en langvarig proces, men med konkrete hjælpemidler og tiltag – og ikke mindst tålmodighed og udholdenhed – er der håb forude.

Der tages udgangspunkt i cases, læseren kan nikke genkendende til, og problematikken imødegås med konkrete råd og tiltag. Kaos kan vendes til systematik – og succes! Men under forudsætning af, at der lyttes til barnet.

Bogen er letlæst og absolut anvendelig til sit formål: at hjælpe barnet i skolealderen med at skabe overblik og struktur og at støtte forældre i at fastholde og overvåge, og være – som bogen humoristisk påpeger – den supplerende frontallap. Blot ville det være en fordel, at bogens målgrupper aldersmæssigt blev præciseret, selvom det fremgår, at det primært handler om børn i mellem-skolen – altså 10-14 år!

De yngste forbigås? selv om det er indlysende, at rutiner og struktur er grundlæggende elementer, der starter tidligst muligt. Men måske er en bog henvendt til denne børnegruppe på vej???

Bogen kan anbefales!

Der er konkrete råd og handlemuligheder, som lærere og forældre selv kan udvælge og anvende i forhold til barnets behov. Bogen tager udgangspunkt i amerikanske forhold, men er justeret og tilpasset danske forhold. Problematikken er almenlydig og nøglebegreber – og ikke mindst studiemetoder og notatteknik – er særdeles relevante og skemaet s. 170, der sammenligner det desorganiserede barn med et ADHD-barn, er interessant og brugbart. At være desorganiseret kan nemlig handle om en kompleks problematik, som bogens appendiks afslutter på en fin måde.

Birgit Marott

Aut. psykolog. Lektor i psykologi

Handlekompetence og ideologi

Pär Nygren og Halvor Fauske: *“Handlekompetence og ideologi. Individ, profession og samfund”*, Dansk Psykologisk Forlag 2010. 296 s., kr. 328,00

Bogen søger at vise, hvordan værdier formes til forskellige sæt af værdier, de såkaldte ideologiske formationer, i de enkelte personers handleberedskab. Kort sagt: Hvordan konstrueres en professionsudøver indenfor velfærdsuddannelserne – her med sundhedsuddannelserne som empirisk forskningsfelt.

Bogen bygger blandt andet på forskningsresultater fra det norske forskningsprojekt “I krydsilden mellem uddannelse og praksisfeltets krav” (Krydsildsprojektet). I projektet undersøgte man blandt andet, forholdet mellem de krav, som blev stillet i professionsudøvernes erhvervspraksis på den ene side og de faglige kompetencer, som deres grunduddannelse og videreuddannelse giver på den anden side. Et gennemgående tema i bogen knytter sig til udtrykket *professionel handlekompetence*. Teori og praksis er således sat under luppen og bogen skaber en forventning hos læseren om et konkret svar på problematikken. Spørgsmålet er så, om vi virkelig kommer en løsning nærmere. Her må svaret blive et både “ja” og et “nej” eller snarere et “muligvis på vej”. Men det er også en vanskelig tilgang. Hør fx her: “I bogen beskriver vi, hvordan det konkret foregår, når en person udvikler bestemte værdier og ideologier som en del af sine professionelle handleberedskaber. Vi ser, hvordan værdier formes til forskellige sæt af værdier, de såkaldte ideologiske formationer, i de enkelte personers handleberedskab” (side 19). Løser man som læser billet til denne rejse, så oplever man en tour de force gennem et meget stort og vanskeligt teori landskab. Det ligger i bogens opbygning og i de enkelte kapitler, at en stor og bred vifte af teorier løbende må introduceres, men derved kan man også som læser risikere at miste lidt af pusten og måske tabe målet af syne. *Det kontekstuelle og det situerede* ved læring er en gennemgående teoriramme. Og selvom man nok ikke i en anmeldelse bør afsløre plottet, så virker det ikke specielt overraskende, når det

på side 119 lyder: "For at opsummere kan vi altså sige, at der er tre begreber der er grundlæggende, når vi vil forstå den rolle, som de ideologiske formationer spiller i menneskenes sociale praksis: Individ, Praksisfællesskab, Medierende artefakter".

I afsnittet "I krydsilden mellem det kontekstuelle og det universelle" (side 212) fremgår det, at professionsudøverne befinder sig i et krydspres mellem lokale kontekster (politiske, økonomiske og organisatoriske rammebetingelser, samt brugernes specielle behov) på den ene side mens professionsorganisationerne (og Staten) søger at opbygge et fælles og universelt nationalt og internationalt grundlag for professionsudøvelsen i form af både værdimæssige og faglige standarder på den anden. Dette hindres til en vis grad af de lokale konteksters indflydelse. Modsætningsforholdet er dog ingenlunde enkelt, som det udtrykkes i dette afsnit. Og det er muligvis problemet med bogen i sin helhed og i forhold til den målgruppe i professionsuddannelserne, den efter eget udsagn henvender sig til: Der er et problem med at lande solidt med benene på jorden efter rejsen i de højere teoretiske luftlag. Det blev lidt mere konkret for mig, som læser, da jeg (endelig) i bogens kapitel 9 "Professionsudøvelsens ideologiske handleberedskab" kunne læse uddrag af selve undersøgelsen.

Generelt er der lidt for mange formuleringer af denne type: "Intraindividuelle ideologiske konflikter, i form af tilstedeværelsen af indbyrdes modsigelsesfyldte ideologiske formationer i de enkelte deltageres handleberedskaber, ville kunne få mange forskellige konsekvenser. Lad os skitsere nogle af dem"

(side 262). Hvorefter der opstilles 10 punkter, der kan anvendes til at tolke forholdene i en given organisatorisk kontekst. De mange påvisninger er isoleret betragtet interessante, men om den fremgangsmåde helt leverer varen i forhold til den indledende målsætning om, som det hed, "hvordan det foregår, når en person udvikler bestemte værdier og ideologier som en del af sine professionelle handleberedskaber", det stiller jeg mig lidt mere tvivlende over for. Hvis det modsatte af handlekompetence kan karakteriseres som handlingslammelse, så er det en risiko der må indkalkuleres, hvis bogen ordineres til studerende i en professionsuddannelse. Men den kritik skyldes alene, at sagen er udgivet som bog med en lovente titel, men uden tilstrækkelig omtanke for at reducere og forenkle nogle af resultaterne – også set i et perspektiv på den sproglige formidling. Kritikken går ikke på det forskningsmæssige indhold.

Lars Grønbeæk

Relationsorienteret klasseledelse

Inger Bergkastel m.fl. "*Relationsorienteret klasseledelse*", Dafolo, 2010, 157 s., kr. 220,00

De tre forfattere er lærere og vejledere i grundskolen i Norge, og bogen henvender sig til lærere og lærerstuderende. Den omtales som en håndbog.

De første 20 sider bekræfter anmelderens positive forventninger til en aktuel, norsk bog inden for det pædagogiske område – dem har der været mange

af, så mon dog ikke også denne? Og så er den udgivet på Dafolo, hvilket normalt lover godt. Indholdet i denne del af bogen er en omtale af relevant teori og flere undersøgelser – bl.a. henvisning til de danske Clearing House undersøgelser.

Men så præsenteres en såkaldt værktøjskasse, som er en samling af otte områder, som er vigtige: positiv kommunikation, etablering af regler og rutiner, organisering af undervisningslokalet, motivation og yderligere tre områder. Disse områder gennemgås kort, og så viser det sig, at bogens overskrift og hensigtserklæringerne forrest i bogen er helt misvisende. Det drejer sig overhovedet ikke om relationer – i den forstand som begrebet normalt bruges i og svarende til den anførte litteratur. Det drejer sig om genindførelse af kæft, trit og retning i skolen. Argumentationsniveauet er pinligt lavt: der bringes for eks. en opskrift på tomatsuppe i to varianter. I den ene ses det, at posens indhold kommes i en gryde, der tilsættes 7 deciliter vand, der koges op under omrøring osv. I den anden står der: "Hæld ikke posens indhold uden for gryden. – Spis ikke suppen, for den er færdig". Overført til situationen i klasseværelset ser det for eks. således ud i anvisningerne for elevadfærd i håndarbejde og sløjd: "Bliv på din plads – brug indestemme – brug udstyret, som du har fået besked på – lad andres arbejder være i fred".

Det skal ikke anfægtes, at der er brug for en vis opstramning i skole og til tider en bedre udnyttelse af ressourcerne, herunder elevernes tid, men den opskrift, der leveres i denne bog er pinligt primitiv. Det drejer sig om adfærds-

regulering med belønning og straf – totalt uden etiske overvejelser eller anfægtelser.

Frarådes stærkt.

Bjørn Glæsel

Familie og børn

Lars Dencik, Per Schultz Jørgensen og Dion Sommer. *Familie og børn i en opbrudstid*. Hans Reizels Forlag. 2008. 437 s., kr. 450,00

Familiens vilkår og trivsel er et relevant emne i nutidens Danmark, både for mange forskellige professionelle, heriblandt selvfølgelig psykologer, men også for de fleste privatpersoner. Som kommende praktiserende læge bliver jeg ugentligt konfronteret med familierelaterede problemstillinger gennem samtaler med patienter i praksis, og når man samtidig selv er en del af en familie, som mor til to, har emnet også privat interesse.

"Familie og børn i en opbrudstid" er skrevet af tre erfarne danske forskere inden for emnet. Bogen er systematisk delt op i seks relevante kapitler; en grundig indledning i emnet, en sociologisk fremstilling af familien, fokus på hvordan modernisering har påvirket samspillet mellem individualisering og fællesskab, beskrivelse af værdier, normer og relationer i børnefamilien, et kapitel om udsatte familier og et perspektiverende afsluttende kapitel om familien i fremtiden. Bogen er velskrevet og letlæst selv om detaljeringsgraden i visse kapitler bliver for høj i forhold til min professionelle baggrund. Afsnittet

om udsatte familier opvejer dog til fulde dette for mit vedkommende, idet der er relevante beskrivelser af forskellige typer af udsatte familier. Disse beskrivelser fører til større indsigt i de mekanismer, der er beskrevet tidligere i bogen og læsning af kapitlet har nuanceret mit syn på familien i dag. Den gode opdeling i kapitler betyder også, at bogen kan henvende sig til et bredt publikum, og det er muligt at fokusere sin læsning på de kapitler, som primært har ens interesse vha. forordet hvor kapitlerne introduceres og de enkelte forfatters bidrag specificeres. Alt i alt en bog, der gør én mere klog på “nutidens og fremtidens familie” – og en bog, der må være meget relevant for langt de fleste psykologer både til egen læsning og som oplæg til faglige diskussioner.

Anne Møller, læge, pt. Ph.d.-studerende
med orlov fra uddannelsesstilling til
almen praksis i Region Sjælland

Interview i praksis

Jan Trost og Lise Jeremiassen. *Interview i praksis*. Hans Reitzels forlag, 2010. 120 s., kr. 225,00

Alle ved, hvordan et kvantitativt interview ser ud. Den interviewede graderer sine svar på et præfabrikeret spørgeskema på en skala fra 1-5 eller fra meget enig til helt uenig. Det kan bruges til mange ting, men vil hverken afgive nuancer eller fundamentalt nye svar på spørgsmål. Og især kan interviewer ikke respondere på de afgivne svar ved at følge en tråd og formulere nye spørgsmål undervejs. Dertil bruger forskere,

journalister, lægefagligt personale og politi det mere krævende kvalitative interview, som denne bog er en indføring i.

Bogens styrke er den måde, forfatterne deler ud af deres lange erfaring med interviews. Man kan skære et stort hjørne af hårdt slid og begynderfejl ved at følge dens råd, og det er netop hensigten med den. Ville De f.eks. af Dem selv tænke over, at man bør være tilbageholdende med at benytte ‘hvorfor’ i sin spørgeteknik, fordi ordet i almindelig sprogbrug også bliver brugt til at bebrejde med, og derfor let kan bringe den interviewede ind i en defensiv attitude? Eller at ordet kan provokere en efterrationalisering af motiver, hvor det havde været mere produktivt at bede den interviewede om en nøgtern beskrivelse af faktiske hændelser.

Interview i praksis kommer godt rundt om emnet fra planlægning over gennemførelse af interviews til efterbehandling og formidling. Overvejelser af tid og sted for interviews, vigtige detaljer ved indgåelse af aftaler med interview-personer, mnemoteknik, særlige problemstillinger i forhold til børn, og navnlig de sproglige aspekter af et interview fremmer bogens troværdighed. Informerede diskussioner af forskellige teoridannelser på området er integreret i den pragmatiske tilgang til stoffet. Forfatterne er hele vejen igennem opmærksomme på de faldgruber, der kan opstå. Det kvalitative interview kaldes f.eks. også et dybdeinterview med utilsigtede konnotationer hen ad psykoanalyse. Men denne opmærksomhed er kun udstrakt til stoffets eget domæne og rummer ikke refleksioner over interviewerens rolle set udefra, hvilket giver sig udslag i sært blinde vinkler:

I en serie råd om racistiske interview-personer bliver respekten for bogens publikum pludselig sendt på hasteorlov. Tolerance betyder her slet ikke en personlig, moralsk bestræbelse i retning af accept af det i grunden uacceptable, men kun at placere sig korrekt i forhold til en social konvention. Det gør det naturligvis forvirrende at komme i professionel kontakt med socialt uacceptable holdninger. Forskerens professionalismisme bliver så ikke et spørgsmål om almindelig distance til stoffet, men om at kunne forhindre sin programmerede adfærd i at sætte ind, i tilfældet racisme ufortøvet at lukke af. Hvis interviewereren alligevel ikke kan tåle kontakten med virkeligheden, er det heldigvis muligt både at ytre sig og handle racistisk uden af den grund at være en racist. Det skal man nok ikke tænke for længe over.

Forskerens ret til at beskytte sig mod invasive holdninger modsvares til gengæld ikke i de råd, der falder om ansættelsessamtaler, hvor intimsfæren er blevet så gennemsigtig, at der ingen grund er tilbage til at respektere den. For at bremse ansøgeren i at forskønne sit selvportræt anbefaler bogen, at ansøgeren i stedet fortæller om sine gøremål dagen før i mindste detalje; bruger De vækkeur, hvad spiste De til morgenmad og hvordan, beskriv hvordan De fik Deres børn ud af døren osv. osv. Svarene skulle gerne fortælle noget autentisk om ansøgeren; er der noget, der tyder på, at ansøgeren har en fritid, og hvordan bliver den da forvaltet osv. En jobsamtale af denne art hviler på en klar prioritering af et arbejdsforhold som en primært social relation, hvori mod jobfunktionens indhold regnes for

noget, der kan læres hen ad vejen. Det kunne nok stimulere en forfriskende latter i det private erhvervsliv. Gevinsten ved det altomfattende, kvalitative interview i job-sammenhæng sløjfer uproblematisk retten til at holde dele af tilværelsen afgrænset fra et arbejdsforhold. Fagets etik bliver ellers ikke forbigået, den har sit helt eget kapitel og optræder flere steder, men er metode-specifik og forholder sig ikke til genrens generelle formål.

Bogen er udmærket oversat fra svensk.

Jørgen Mark Pedersen

Mønsterbrud i opbrud

Jytte Birk Sørensen (Red.): *“Mønsterbrud i opbrud”*. Dafolo, 2010, 208 s. kr. 348,00

Det er en tankevækkende titel, man har givet denne bog. Hvad er mønsterbrydning egentlig for et fænomen, og hvordan er sammenhængen mellem det 40 år gamle begreb “social arv”, negativ social arv og mønsterbrydning? Hvordan kan det være, at begrebet ikke anvendes uden for Danmark, i international forskning og litteratur? Mønsterbrydning er vel klart noget, vi skal fremme, men forebyggelse er vel endnu bedre?

Dion Sommer skriver i kap.1 om resiliens. På godt 20 sider berettes der om begrebets udvikling gennem 40 år. Negativ social arv kritiseres for at savne validitet. Resiliensforskningen ses som bestående af fire bølger og beskrives ud fra en række kilder, og de positive og negative vendepunkter i liver omtales.

Der argumenteres for at skabe et grundlag for en flerdimensional, aktiv vendepunktsstrategi, der har til hensigt at skabe positive vendepunkter for udsatte børn og unge.

Vibeke Svane og Jesper Mogensen beretter om de hjernemæssige aspekter ved mønsterbrud og resiliens. De beskæftiger sig med mennesker, der tidligt i livet er ramt så hårdt af belastende forhold, at deres hjerne er skadet. Litteraturoversigten er meget omfattende (10 s.).

Morten Ejrnæs tager i kap.3 fat på en kritisk analyse af begrebet og den tilknyttede forskning. Det vises – nok for mange læsere overraskende – at de såkaldte mønsterbrydere ikke er få men mange; det drejer sig faktisk om 92% af børn fra problemfamilier. Anvendelsen af begrebet har adskillige skadelige konsekvenser, som belyses.

Karsten Hundeide bidrager med et kapitel om en kulturhistorisk tilgang om menneskets udvikling i interaktion med den aktuelle, kulturelle kontekst, og Allan Stevn Bach følger op med en introduktion til ICDP programmet, hvis målsætning er at understøtte de psykosociale omsorgskompetencer hos personer, der har ansvaret for omsorgen for børn og unge.

Hos Mette Høyer og Christina Stenstrup er fokus rettet mod tilknytnings-teoriens centrale antagelser og empiriske forskningsresultater. Der redegøres bl.a. for undersøgelser af børn fra børnehjem i Rumænien, der viser, at et tilknytningsmønster kan udvikles med den rette støtte, selv om det ikke blev etableret i de første to leveår.

I det afsluttende kap.7 præsenterer Jytte Birk Sørensen sin "Trivselslineal"

– et redskab til professionelle omsorgspersoner til "måling" af graden af trivsel og mistrivsel hos børn.

Bogen rummer desuden forfatterportrætter, en stikordsliste og – som tidligere strejft – en litteraturoversigt efter hvert kapitel.

Det er glimrende bog; stramt redigeret med en perlerække af kapitler, der tilsammen kommer rigtig godt rundt om og ind i emnet mønsterbrydning. Vi har hørt og læst om begrebet i lang tid, og vi tror, vi ved noget om den sociale arv og de dejlige, stærke "mælkebøttebørn", der fryder enhver pædagog og lærer – især hvis de selv føler sig som en del af de fremmede forudsætninger for barnets udvikling. Men denne bog udfordrer og giver plads til en nærmere eftertanke af de forudsætninger og de konsekvenser, der er af en overfladisk brug af begrebet.

Det siges i bagsideteksten, at bogen er skrevet til pædagoger, lærere, studerende, psykologer og andre, der har børns nutidige og fremtidige ve og vel som deres hjertesag. Det kan denne anmelder helt tilslutte sig.

Bjørn Glæsel

Kærlighed og overlevelse

Katrine Zeuten: *Kærlighed og overlevelse, barneseksualitet og seksuelle traumer*. Akademisk forlag. 2009, 240 s., kr. 269,00

Psykolog og phd. Katrine Zeuten, har med bogen "kærlighed og overlevelse" skrevet en bog, der handler om det seksuelle overgrebs betydning for barnets

psykiske udvikling. Forfatteren tager bogen igennem, udgangspunkt i sine mange praksis erfaringer, og forskningsmæssige indsigt i netop dette emne. Og det skinner klart igennem, at forfatteren er godt hjemme i sit stof.

Katrine Zeuten har arbejdet ved bl.a. Skt. Stefans rådgivningen og ved Team for seksuelt misbrugte børn på Rigshospitalet og har skrevet phd ved institut for psykologi, inden for netop dette fagområde.

Og det er mit indtryk, at bogens stil tydelig bærer præg af en fagperson, som brænder for sit felt og som er i stand til, med indlevelse og forfinede iagttagelser, at virkeliggøre et emne, som i sin natur kan synes uvirkeligt. Et emne som i dagligdagens debat er præget af tvivl, usikkerhed og mange blandede følelser.

Ifølge bogens forfatter kan man læse bogen i sin helhed, eller man kan vælge at springe i teksten, i forhold til om man vil vide noget om praksisfeltet herhjemme, psykoanalytisk teori, det terapeutiske arbejde eller videnskabsteori.

Bogen fremstår meget sammenhængende, og den kan også læses mere opdelt. Efterfølgende har jeg genlæst dele af bogen, særligt de afsnit der koncentrerer sig om den psykoanalytiske teori, og jeg vil i øvrigt fremhæve, at bogen også er en god introduktion til den franske psykoanalytiker Jean Laplanche's forførelsesteori.

Bogens teoretiske omdrejningspunkt

I forhold til bogens psykoanalytiske del, læser jeg to spor.

Et spor hvor laplanches teori om den generelle forførelse introduceres, og et spor hvor det seksuelle overgrebs be-

tydning for barnets udvikling undersøges og belyses ud fra netop denne teori.

Man bliver taget godt i hånden, når forfatteren introducerer til og redegøre for Laplanches forførelsesteori, som kan forstås som en psykoanalytisk tilknytningsteori. Omdrejningspunktet i teorien er, at barnet fra undfangelse, forføres af den voksne ind i en verden, og mere præcist ind i en specifik relation til den voksne. En relation der er fyldt med betydninger, som barnet konstant må prøve at forstå og oversætte. Denne asymmetri i voksen barn relationen, er bl.a. det, som driver barnets udvikling fremad, i netop et forsøg på, fra barnets side, at forstå den voksnes gådefulde henvendelser.

De ideelle udviklingsbetingelser for barnet, skabes når den voksne møder barnet på en sådan måde, at barnet tilbydes en plads i relationen, hvor det får mulighed for, at være medstifter af den spirende betydning som samspillet skaber grund for.

Forfatteren demonstrerer på et teoretisk plan, hvorledes det seksuelle overgreb skaber et brud på barnets muligheder for at være deltagende i en fælles betydningsdannelse med den voksne, idet den krænkende og perverse relation fylder barnet med "oplevelser" og "mening", som barnet slet ikke er i stand til at begribe og forstå betydningen af. Forfatteren argumenterer for, at konsekvenserne af overgrebet bliver, at erfaringerne fra disse seksuelle krænkelse installeret i barnet psyke, som erfaringer barnet har gjort sig, men som det ikke er i stand til at give mening. Erfaringerne sætter sig som et "sort hul" i psyken, som en slags psykisk ingenmandsland, hvor den primær-

re oplevelsesform for barnet bliver oplevelsen af et fravær af betydning. Konsekvensen bliver, for at bruge forfatterens eget udtryk "at barnet fastholdes i et udviklingsmæssigt limbo."

Forfatteren Uddyber sine teoretiske analyser med at redegøre for, hvordan det seksuelle traume influerer på barnets evne til bl.a. at indgå i fremtidige relationer, skildre mellem et indre og et ydre, mellem omsorg og overgreb samt evnen til at lege og symbolisere.

Bogen beskæftiger sig videre med at vise, hvorledes barnets fantasi fungerer som en udviklingsstruktur. Det understreges, at fantasien har en integrerende funktion mht. at skabe mening og sammenhæng for barnet og forfatteren fremhæver, at for psykens udvikling, synes sammenhæng, betydning og fantasi, at være vigtigere end kronologi, kausalitet og realitetstestning.

Forfatteren problematiserer, at netop dette udviklingspsykologiske faktum (ifølge psykoanalysen) også er det der oftest overses i sagsarbejdet med disse krænkede børn, hvor det ifølge forfatteren overvejende kan komme til at dreje sig om undersøgelsen af den sandhedsmæssige værdi i barnets udsagn, på bekostning af en samtidig beskæftigelse med hvad der måtte være barnets virkelighed.

Casematerialet

Bogen er godt suppleret med case materiale, hvor man følger tre terapeutiske forløb bogen igennem, med forfatteren som terapeut. De terapeutiske forløb illustrerer hvorledes tre børn på hver deres måde iscenesætter betydningen af, at have været barn i en relation, hvor betydningen af relationen mellem bar-

net og den voksne overvejende er blevet defineret af den voksnes patologiske henvendelser.

Case materialet suppleres løbende med forfatterens kommentarer og bogens teoretiske pointer og indsigter vækkes fint til live, når de af forfatteren kobles på det som "sker" i det terapeutiske rum.

Det er særligt i denne del af bogen, at traumets betydning for barnet udvikling synes at blive "virkeliggjort" for læseren. Dette sker nok i særlig grad fordi forfatteren med sit forfinede øje for detaljer i adfærden hos barnet, formår at viderformidle disse iagttagelser på en indlevende men udramatisk måde.

En kvalitet ved bogens opbygning er selve gentagelsen. Teoretiske grundbegreber genintroduceres bogen igennem og holder læseren godt forankret i forfatterens pointer og hensigt med bogen. Samtidig har denne gentagelse et pædagogisk aspekt.

Det giver en læsermæssig oplevelse af, at de teoretiske begreber og pointer viser sig mere og mere tydeligt efterhånden som man kommer længere i bogen.

Grunden til, at jeg valgte at læse bogen, var, at blive introduceret til psykoanalytisk teori og dennes forståelse af barnets psykiske udvikling og sekundært for at læse om det seksuelle traumes betydning for barnets udvikling. Begge mine forventninger blev indfriet til fulde.

Bogens har mange indsigter, pointer og budskaber og det er svært at rumme dem alle ved første læsning. Og det skal her nævnes, at jeg oplevede det som en god forudsætning at være bekendt med psykoanalytisk tænkning og teori, på

trods af, at forfatteren gør sig umage med at forklare det teoretisk komplekse på en tilgængelig og ukompliceret måde.

Katrines Zeuten har med sin bog mindet mig om, at der er så meget af barnets væsen, vi som fag personer kan komme til at overse og undlade at beskæftiger os med i vores behandlersystem, så længe vi i vores psykologiske forståelse af barnet, undlader at beskæftige os med barnets dynamiske ubevidste og barnets fantasiliv.

Bogen understreger for mig, vigtigheden af at man som fag person også må interessere sig for den del af barnets psyke, som ikke umiddelbart lader sig indfange af en kognitiv og neurovidenskabelig forståelsesramme. Og det også selvom arbejdspladsen f.eks. hedder PPR.

*Cand. Psyk. Aut.
Benjamin Viberg*

PPR Vesterbro- Kgs. Enghave

Anoreksi og Bulimi

Richard Maisel, David Epston & Ali Borden: *Anoreksi og Bulimi – Inspiration til modstand*. Dansk Psykologisk Forlag, 2009. 395 s., kr. 368,00

Når tre erfarne terapeuter sætter sig for sammen at skrive en bog, om det de brænder for, kan der kun komme noget godt ud af det. John Epston er kendt for sit samarbejde med Michael White i udviklingen af narrativ terapi, mens de to andre forfattere er samarbejdspartnere som gennem mange år har væsentlige erfaringer med behandlinger af spiseforstyrrelser.

Bogen er ikke alene skrevet til professionelle, men også til mennesker, der selv har eller har haft spiseforstyrrelser og deres familier og omgangskreds. Det er karakteristisk at disse "insidere" inddrages meget i fremstillingen og at det ofte bliver deres oplevelse af spiseforstyrrelserne, der i bogen gives megen vægt.

Når der er tale om en behandling efter et narrativt paradigme må eksternaliseringen få en helt afgørende rolle. Her er det gjort i ekstrem grad, så spiseforstyrrelserne nærmest bliver personificerede. Sygdommen er fjenden som man sammen skal kæmpe imod, og man skal sammen finde de snedige måder, som fjenden benytter til at holde personen fangen. Metaforer som koncentrationslejr og fængsel benyttes ofte, og man lades ikke i tvivl om, at der i terapien er tale om en krig med spiseforstyrrelsen.

Det at skabe en alliance med den lidende ses som noget helt centralt. De mere traditionelle behandlingsmetoder kritiseres for at overse dette, hvorfor behandlingen ofte bliver en kamp mellem patient og lidende. Mennesket betragtes på denne måde som problemet. Menneskets handlinger henføres til underliggende personlige egenskaber i stedet for at se dem som udtryk for overbevisninger, værdier og bevidste hensigter. Med det socialkonstruktivistiske paradigme som er grundlag for narrativ terapi bliver behandlingen en samforskning mellem nøglepersonerne og terapeuten. Man skaber sig en fælles forståelsesramme for problemerne, som man til stadighed sammen kan udbygge. Med denne fremgangsmåde kommer man ud over diagnoser og andre

former for systematisk karakteristik af nøglepersonen.

Det er endnu kun få steder her i landet, man har et narrativt paradigme som grundlag for behandlingen af spiseforstyrrelser, og det kan være længe før metoderne kan blive grundlag for en institutioneret behandling. Selv om man ikke på forhånd er indstillet på, at en narrativ tilgang til spiseforstyrrelser skal være afgørende for den behandlingsform man vælger giver bogen et væsentligt indblik i en terapeutisk form, som lægger afgørende vægt på nøglepersonernes oplevelser af deres kamp mod sygdommen.

Bogen indeholder vældig mange spændende eksempler på terapeutiske samtaler. Også af denne grund er den særdeles læseværdig.

Henning W. Nielsen

Vygotskij i praksis

Leif Strandberg: *“Vygotskij i praksis”*, Professionsserien, Akademisk Forlag 2009. 208 s., kr. 269,00

Bogens titel indikerer læringsteoriens handlingsperspektiv. Det er ambitionen med bogen at komme tæt på praksis i daginstitution og skole. Det er ikke første gang vi ser noget sådant i Danmark, hvor Vygotskij har været til stor inspiration i pædagog- og læreruddannelsen gennem en årrække. Vygotskijs tanker har især påvirket opfattelsen af legens betydning for børns begrebsudvikling og barnets sproglige udvikling. Fagdidaktiske miljøer, fx inden for faget dansk, har i årevis været inspireret

af russeren. Skønt en anden af de store tænkere inden for moderne læringsteori, Jean Piaget, eksplicit anerkendte Vygotskijs bidrag og i mange henseender tangerer de samme tanker om konstruktion af det kognitive, er det vanskeligt i dag at forestille sig en bog med titlen “Piaget i praksis”. Piagets biologisk funderede udviklingsteori åbner ikke på samme vis som Vygotskijs teori for en overskridende udviklingszone, der kan praktiseres målrettet “ind i”. Leif Strandberg stiller i sin bog en mængde gode spørgsmål og giver råd til inspiration med læring i praksis. Råd og vink præsenteres gennem bogen i små indramninger.

Det bliver utvivlsomt i stigende grad vigtigt for lærere at besidde kompetencer inden for praktiseret læringsteori, hvis en kommende reform af folkeskolen stiller øgede krav til skolens rummelighed. Her kan bogens mange praksisnære og jordbundne råd være en hjælp.

Vygotskij og den kulturhistoriske teori -virksomhedsteorien – er en såkaldt “trefaktor-teori”, hvor medierende redskaber, kaldet artefakter, formidler mellem subjekt og objekt (Strandberg 2009, side 87, figur 1). Hvis denne forestilling om individets erkendelse er sand, hvorledes kan man så se bort fra den historiske kendsgerning, at teorien udvikles i en betændt kommunistisk samfundsformation under ledelse af Josef Stalin? Dette problem behandler Leif Strandberg kort side 109, hvor han dels bemærker, at Vygotskijs skrifter både blev “brændemærket og forbudt i 1936”. Vygotskijs forestilling om den kreative fantasi passede selvsagt ikke ind i det undertrykkende regimes agenda, skriver Leif Strandberg.

Skal jeg følge forfatterens tankegang, så må jeg åbenbart skulle godtage, at Vygotskijs kulturhistoriske teori er blevet til i en form for tidslomme uden decideret påvirkning fra præcis den usympatiske og menneskeforagtende "kultur", der omgav Vygotskijs forskningsinstitut netop på dette tidspunkt i Ruslands historie. Det er en delikat overvejelse. Men jeg *må* nødvendigvis stille spørgsmål til den kulturhistoriske psykologi og videnskabsteori, når der samtidig direkte, inden for teoriens egen selvforståelse, tales om "genspejling". Der er jo tale om et videnskabs- og historiesyn, der hviler på et dialektisk materialistisk grundsyn. Den kulturhistoriske teori levner vel ikke i sig selv nogen plads til "kulturelle tidslommer", hvor artefakterne, herunder sprog og tænkning, ikke finder påvirkning fra den kulturelle genspejling i det omgivende samfund? Er der historiske tidspunkter, hvor trefaktorteorien, ifølge teorien selv, er sat ud af kraft? Indtog Vygotskij en privilegeret position, hvor netop han ikke ramtes af den kulturelle genspejling, når han forskede? Kort og godt: Er der i Vygotskijs psykologiske læringsteori ansatser, der kan lede til en skjult dagsorden, når den transformeres til pædagogiske og didaktiske handlinger i praksis?

Det er lidt ærgerligt, at bogens forfatter, Leif Strandberg, ikke er helt konsekvent i sit valg af eksempel i bogens indledning. På side 14 fremhæves en lille fortælling om nogle heste, der efter

et uhyggeligt tordenvejr, hvor strømmen til elhegnet er brudt sammen, "stadigvæk bukkede og nikkede deres hoveder lige til det punkt hvor hegnet plejede at være". Hegnet eksisterede nu i "hestenes forestillinger". Herfra sluttes der videre fra forestillingerne hos heste til forestillinger om "læseheste" m.v. Meningen med eksemplet er måske god nok, men det virker lidt inkonsekvent på mig, da udtrykket "forestilling" jo konnoterer til "tænkning". Og dyr kan som bekendt ikke tænke. De kan dresseres! Og så er det en anden russer vi kommer til at tænke på. Da bogen imidlertid er oversat fra svensk til dansk, kan der muligvis ligge en forklaring alene i det. Men heste og elhegn passer under alle omstændigheder ikke ind i bogens læringsteoretiske univers!

Den detalje skal dog ikke skygge for det faktum, at bogens forfatter, der er psykolog og har 30 års erfaring, formidler og videregiver sin erfaring på en måde, så fokus rettes mod handlingsperspektivet. Vi er hele tiden tæt på K1 – udførelse i praksis. Dagligdagen i skole og institution, og de små tings fest i den forbindelse, kan resultere i målrettet læring med børn – ægte læretid – og dermed åbne den verden af opmærksomhed, der er afgørende i relationen mellem elev og lærer, hvis der skal komme noget godt ud af at gå i skole. Bogen kan indgå i fx læreruddannelsens praktikundervisning og i pædagoguddannelsen.

Lars Grønbeæk

Bestil på:

Skolepsykologi.dk

Forlaget Skolepsykologi

Rød Serie



Tidsskriftet Rød Serie Blå Serie Andre udgivelser Abonnement, salg og priser Vores profil Redaktion og info Kontakt

Rød Serie 

[Klik her for at hente KTI-skemaerne \(0.2 Mb\)](#)

Rød Serie 37 Birte Jensen og Tove Krogh: KTI - Kontrolleret Tegne-Iagttagelse Pris: 150,00 DKK
Varenr.: R37

KTI er beregnet til anvendelse i starten af børnehaveklasseåret.

KTI er et materiale til iagttagelse og vurdering af skolebegynderes forudsætninger for at modtage og bearbejde skolens sproglige budskaber.

Analyse og vurdering af børnenes KTI-tegninger kan bidrage til at differentiere grundlaget for pædagogernes tilrettelæggelse af arbejdet i børnehaveklassen.

KTI er tænkt anvendt i et samarbejde mellem børnehaveklasselærere og PPR-medarbejdere, men kan anvendes af børnehaveklasselærere alene eller i et internt samarbejde på skolen.

Materialet indeholder skemaer til notering af iagttagelser og til opgørelse af børnenes tegninger, som kan skabe overblik over de enkelte børn og klassen.

Forskellige modeller for samarbejde om KTI er beskrevet i artiklen.



