

Indhold



<i>Charlotte Ringsmose og Kornelia Kraglund:</i>	
Forord. Tidlige indsatsers langsigtede betydning	3
<i>Kornelia Kraglund:</i>	
Tidlig forebyggelse begynder i graviditeten.	4
<i>Ole Henrik Hansen:</i>	
Høj kvalitetspasning for små børn	14
<i>Peter Berliner:</i>	
Tidlig indsats og social resiliens i et community psykologisk perspektiv . .	24
<i>Mette Væver:</i>	
Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel	33
<i>Charlotte Ringsmose:</i>	
Tidlige indsatsers langsigtede betydning	53
<i>Claus Holm:</i>	
Paradigmeskift mod en ny livsdueligheds pædagogik	62
Tak for opmærksomheden ved "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s 50 års fødselsdag!	77
Abstracts	81
<i>Thich Nhat Hanh:</i>	
Kunsten at kommunikere	84
<i>Mai-Britt Guldin:</i>	
Tab og sorg – en grundbog for professionelle	85
<i>Gitte Haslebo og Gro Emmertsen Lund:</i>	
Relationsudvikling i skolen	86
<i>Sonja Lyubomirsky:</i>	
Myterne om lykke	89
<i>William James:</i>	
Menneskelig Blindhed og livets betydning	90
<i>Janne Østergaard Hagelquist og Marianne Køhler Skov:</i>	
Mentalisering i pædagogik og terapi	90
<i>Christoffer Boserup Skov:</i>	
Meningen med livet – otte svar og en hulens masse spørgsmål.	93

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

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Fil.Dr. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

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.

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

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

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

Forord

Tidlige indsatsers langsigtede betydning

Det har betydning, at der til stadighed er fokus på, hvordan man understøtter og udvikler de miljøer børn færdes i med fokus på børns muligheder for at lære, trives og udvikle sig i de pædagogiske institutioner i dagtilbud og skole. Særligt er der fokus på, at indsatsen medvirker til at inkludere og modvirke virkninger af social ulighed. Senest er skolereformen begrundet i, at gøre en forskel for de udsatte børn ved at løfte det faglige niveau og mindske den sociale ulighed. En ulighed som det danske uddannelsessystem i årevis har kæmpet forgæves imod.

Empirisk er det ikke vanskeligt at vise, at den sociale ulighed kommer til udtryk i daginstitutioner, skoler og i uddannelsessystemet. Virkningerne af den sociale ulighed så som modkulturer og diagnoser er heller ikke vanskelige at identificere. Spørgsmålet er, hvordan gode læringsmiljøer for børn kan mindske social ulighed gennem kvalitet i udviklingsmiljøerne.

Ifølge Heckmanns analyser, så har tidlige indsats stor betydning, og indsats i skolen gør i mindre grad en forskel:

Schooling after the second grade plays only a minor role in creating or reducing gaps. Conventional measures of schooling quality (teacher/pupil ratios and teacher salaries) that receive so much attention in contemporary policy debates have small effects in creating or eliminating gaps after the first few years of schooling (Carneiro and Heckman, 2003; Cunha and Heckman, 2007).

Vi må have forståelser, der ser på den tidlige barndom og de betydninger den tidlige barndom her i et langsigtet perspektiv for børnenes udviklings- og læringsmuligheder. Et barn i en institution af høj kvalitet udvikler sig og lærer bedre end et barn i en institution, hvor kvaliteten er lavere. Uligheden bliver ikke til i skolen. Den bliver til længe før, og i skolen er det måske allerede for sent.

Redaktionen
v/Charlotte Ringsmose og
Kornelia Kraglund

Tidlig forebyggelse begynder i graviditeten



Der har de seneste år været stor opmærksomhed på skolens kompensatoriske rolle i modvirkningen af den sociale arv, med skolen som inklusionsrum og senest med skolereformen, der har til hensigt at bidrage med at skabe større lighed.

Der er ligeledes stor opmærksomhed på at daginstitutionen spiller en væsentlig rolle i bekæmpelsen af den sociale arv. Gupta og Simonsen (2013) konkluderer i en rapport om effekter af dagtilbud, at vuggestuer har positive effekter på den sociale arv.

De sociale og økonomiske belastninger i familier gør sig imidlertid gældende allerede i graviditeten og resulterer i lav fødselsvægt, spædbarnsdødelighed, ulykker og ulykkesdødsfald, infektionssygdomme og børnemishandling (Helweg-Larsen, 1999).

Denne artikel omhandler den helt tidlige sociale ulighed, som den kommer til udtryk i graviditeten og i forlængelse heraf bidrager artiklen med væsentlige curriculære og didaktiske anbefalinger der kan kvalificere tidlige indsatser.

I denne artikel rummer curriculumbegrebet de valg for indsatser, der vedrører den overordnede plan, dvs. overordnede mål, indhold, metode, ressourcer og praksis, mens didaktikbegrebet vedrører mål, indhold, metode og praksis, dynamisk, kontekstuel og situationsbestemt. Didaktikbegrebet knytter således an til situationsanalyser der til stadighed regulerer praksis.

Hvad karakteriserer den sociale ulighed i graviditeten og hvilke curriculære og didaktiske elementer kendetegner den gode pædagogisk psykologiske indsats i graviditeten?

Af Kornelia Kraglund, cand.pæd.

Den sociale arvs betydning for graviditetsforløbet

I dette afsnit vil jeg belyse hvordan den sociale ulighed slår igennem i graviditeten, samt demonstrere hvilke sammenhænge der er mellem psykosociale faktorer i graviditeten og fostrets videre udviklingsmuligheder.

I Danmark har vi lav risiko for spædbarnsdødelighed; 99% af alle børn overlever det første år, men den sociale ulighed kommer til udtryk i spædbarnsdødeligheden, idet mødre med

kort uddannelse statistisk set har en større risiko for at deres barn dør, end mødre med en længerevarende uddannelse (Helweg-Larsen, 1999).

Et litteraturstudie identificerer at det største problem for danske fostre er alkohol. Ifølge studiet vil en genstand eller mere om dagen øge risikoen for spontan abort, intrauterin væksthæmning, nedsat fødselsvægt, og med stigende alkoholforbrug øges risikoen for reduceret fødselslængde, hovedomfang, præterm fødsel, nedsat apgar score,

dødsfødsel og misdannelser, samt for langtidseffekter som nedsat IQ, indlæringsvanskeligheder, hyperaktivitet, kognitive, adfærdsmæssige og psykosociale problemer og i de sværeste tilfælde føtalt alkoholsyndrom (Michelsen, 1999).

Et review gennemgår forskning der har undersøgt sammenhængen mellem psykosociale faktorer og udfaldet af graviditeten. Konsistente fund viser at der er en sammenhæng mellem psykosociale belastninger og for tidlig fødsel (Paarlberg, Vingerhoets, Passchier, Dekker, & Van Geijn, 1995).

Paarlberg, Vingerhoets, Passchier, Dekker og Van Geijn (1995) peger på at usunde copingstrategier, livsstilsadfærd, stress og psykoimmunologiske faktorer har afgørende betydning for præterm fødsel. Der er desuden sammenhæng mellem lav fødselsvægt og præeklampsi og psykosociale belastninger, hvilket bl.a. skyldes usund livsstil og copingstrategier.

En undersøgelse peger endvidere på, at der er sammenhæng mellem fostrets vækst og den prenatale støtte til familien (Feldman et al., 2000). Dette kan skyldes biologiske såvel som adfærdsmæssige aspekter.

Mødre der modtog støtte i graviditeten havde et bedre fødselsforløb og barnet en bedre apgar score, mens mødre der modtog høj kvalitetsstøtte, fødte børn med en højere apgar score og i mindre omfang oplevede fødselsdepression. Kvinder der havde et større netværk, fødte babyer med en højere fødselsvægt (Collins, Dunkel-Schetter, Lobel, & Scrimshaw, 1993).

Et longitudinelt studie (Alhusen,

Hayat, & Gross, 2013) undersøger forholdet mellem den moderføtale tilknytning (dvs. tilknytningen mellem den gravide moder og fostret), moderens eget tilknytningsmønster og spæd- og småbarnets udvikling. Undersøgelsen viser at de mødre der har rapporteret højere grad af moderføtal tilknytning igennem graviditeten, havde et mere sikkert tilknytningsmønster og børnene udviste en mere optimal udvikling, end mødre der rapporterede lavere grad af moderføtal tilknytning og mindre sikre tilknytningsmønstre.

Undersøgelsen viser endvidere at moderens undvigende tilknytningsmønster og graden af fødselsdepression er signifikante markører for det lille barns udvikling.

Kvinder der demonstrerede mere undvigende tilknytningsmønstre og dybere depression havde en større sandsynlighed for, at hendes barn udviste udviklingsmæssige forsinkelser end de, der i mindre omfang udviste undvigende tilknytningsmønstre.

Den sociale ulighed viser sig således allerede i graviditeten og fostrets miljø og ernæringstilstand har afgørende betydning for barnets videre udvikling.

Vi er således ikke alle født lige. Vi er født afhængige af vores omgivers evne til at håndtere udfordringer.

Det er et komplekst samspil mellem biologiske, sociale og miljømæssige faktorer der spiller ind på barnets udfoldelsesmuligheder.

Der er således behov for en tidlig forebyggelse allerede i graviditeten, med det formål at sikre de bedst mulige betingelser for fostrets udvikling og for den moderføtale tilknytning.

Kommunale strategier

KL (Kommunernes Landsforening (KL), 2013) peger på, at der er behov for en sammenhængende indsats, der skal forebygge børn og unges mistrivsel og de betoner behovet for en forebyggende og inkluderende indsats, der bygger på ressourcer og som skal rumme elementer af den tidligere specialiserede indgribende behandling. Med visionen ønsker de at udbygge den forebyggende indsats og reducere den individuelt orienterede behandling.

Med den forebyggende og inkluderende indsats lægger KL op til en tidlig indsats, der skal tage udgangspunkt i bl.a. forældreprogrammer der udstyrer forældre med en udbygning af de kompetencer der relaterer sig til forældreskabet.

Der mangler analyser af danske offentlige indsatser i graviditeten og der eksisterer kun i begrænset omfang videndeling om indsatser i graviditeten på tværs af regioner og kommuner.

I Sverige derimod er indsatser udbudt tværkommunalt. 49 kommuner er således medejere af et aktieselskab, der leverer størstedelen af de tværkommunale indsatser. Dette bevirker at aktieselskabet kan udbyde mange forskellige indsatser af høj kvalitet, at de kan tilpasse sig efterspørgsler, samt at de har samlet kompetencer i en organisation og således har ressourcer til at udvikle og afprøve nye metoder.

Borås kommune i Sverige prioriterer forebyggende indsatser højt og anvender en stor procentdel af de samlede udgifter til børn, på forebyggelse. Herudover eksisterer der i Borås kommune, et udbredt kendskab til den eksisterende forskning på området på

tværs af kommunen og kommunen er involveret i en tværkommunal forsknings- og udviklingsenhed (Mathiasen, Madsen, & Eriksen, 2012).

Viden om eksisterende helt tidlige indsatser

Der eksisterer meget lidt forskning om indsatser af pædagogisk psykologisk karakter, initieret i graviditeten. Jeg har derfor valgt at inddrage viden om indsatser rettet mod forældre med småbørn i alderen 0-3 år. Jeg vurderer at viden om indsatser, der er rettet mod sårbare og udsatte familier med småbørn i alderen 0-3 år, har en vis overførselsværdi i forhold til indsatser, der er rettet mod sårbare og udsatte gravide, fordi der må være et betydeligt overlap hvad angår de to gruppers pædagogisk psykologiske behov og fordi jeg formoder, at indsatserne derfor har et vist sammenfald i mål, indhold, metode og praksis.

Oldrup og Vitus (2011) har udarbejdet en rapport der tilvejebringer evidensbaseret forskning, der skal kvalificere evidensbaseret praksis, for indsatser rettet mod børn i 0-3 års alderen og deres forældre, der anses for sårbare og udsatte. Forskningsoversigten kortlægger eksisterende evidensbaseret forskning og curriculære anbefalinger.

Kun 3 indsatser ud af de 81 indsatser studiet gennemgår, er rettet mod gravide og det drejer sig udelukkende om misbrugsindsatser.

Oldrup og Vitus (2011) peger på, at eksisterende tidlige indsatser er rettet mod forældrene, snarere end mod barnet og at indsatserne især er rettet mod mødre. Det er desuden karaktere-

ristisk, at indsatserne er rettet mod de yngste børns (0-3 år) forældre.

Herudover er indsatserne multifacetterede, dvs. at de udbydes som flere forskellige typer af aktiviteter eksempelvis samtaler, praktisk hjælp, gruppesessioner og de tidlige indsatser består både af individuelle sessioner og gruppesessioner. Indsatserne er ofte langvarige, dvs. over 6 måneder og kontakten er hyppig, oftest med ugentlige aktiviteter eller kontakter.

Ordrup og Vitus (2011) anbefaler at tidlige indsatser, bør være rettet mod forældrene, særligt mod mødrene.

De anbefaler ligeledes, at indsatserne er multifacetterede og langvarige, dvs. over 6 måneder og at de bør bestå af hyppige møder.

Undersøgelser af den moderføtale tilknytning sammenholdt med moderns tilknytningsmønster og barnets tidlige udvikling indikerer et behov for på et meget tidligt tidspunkt, at rette tidlige indsatser mod moder-barn tilknytningen (Alhusen et al., 2013).

SFI lægger op til en tidlig, forebyggende, tværfaglig, intensiv indsats overfor gravide og småbørnsfamilier, der indeholder en bearbejdning af forældrenes evne til at rumme de følelser barnet aktiverer i dem.

De peger endvidere på at indsatser skal rettes mod de udsatte børn og ikke blot mod deres mødre, men også mod fædrene (Sivertsen, 2007).

Paarlberg et al. (1995) argumenterer for en øget opmærksomhed på at mindske kroniske stressorer.

Diskursivt er der sket et skred fra en kompensatorisk fejl- og mangelorienteret individuelt rettet behandlingsdiskurs til bestræbelser på at tilbyde ud-

viklingsorienterede tilgange der fokuserer på et relationelt aspekt, hvor hensigten er at identificere styrker, ressourcer og potentialer hos den enkelte. Disse elementer karakteriserer inklusion.

Den forebyggende indsats er desuden placeret i et felt mellem specialiserede behov, specialiserede tilbud og almenområdet .

Indsatsens placering i ovenstående felt har afgørende betydning for indsatsens inkluderende potentiale og disse udgør væsentlige didaktiske og curriculære elementer.

Forældrekurser som den gode forebyggelse

Forældrekurser i graviditeten har et stort inkluderende potentiale, når de udbydes til alle og altså er alment rettet, fremfor forældrekurser der udbydes med det formål at rette op på fejl og mangler.

Den almene rettedhed afspejler sig i kursets curriculære og didaktiske elementer; herunder dets tematisering og dets italesættelse af målgruppen som ressourcerfulde deltagere med potentialer. Fordelen ved forældrekurser i graviditeten er, at de etablerer en forebyggende og inkluderende praksis, der opbygger forældrekompetencer inden behovet for en individuelt rettet behandlede fejl- og mangelorienteret indsats opstår og dermed inden en ekskluderende, fastholdende og stigmatiserende indsats er nødvendig. Det er således muligt gennem alment rettede forældrekurser, at reducere det samlede omfang af individuelt rettede fejl- og mangelorienterede behandlinger og opprioritere den forebyggende og inkluderende

de indsatsstrategi, som det er set i eksempelvis Sverige og i nogle danske kommuner. Denne fordeling af forebyggende og behandlende indsatser stemmer overens med den strategi KL plæderer for (Mathiasen et al., 2012; Kovsted & Jacobsen, 2012; Andersen, 2012; KL, 2013).

I forlængelse af et review der omhandler gruppebaserede forældrekurser peger SFI (2006) på, at der er positive effekter af et 10-12 uger langt forældreprogram, men at der 3-6 måneder efter at forældreprogrammet er afsluttet, ikke længere ses nogen effekt. SFI lægger op til at det kan skyldes et behov for en opfølgende indsats, for at fastholde effekten. 6 uger efter programmets afslutning er der imidlertid gode effekter.

Gruppebaseret forældreundervisning der er målrettet forældre til børn mellem 0-3 år, kan reducere og forebygge småbørns følelsesmæssige og adfærdsmæssige problemer inden de opstår.

Leksandmodellen og Familie med Hjerte. Ud fra ovenstående curriculære og didaktiske anbefalinger vil jeg analysere og vurdere forældrekurser, der initieres i graviditeten og som har til hensigt at udstyre familier med forældrekompetencer, der gør dem bedre i stand til at varetage deres opgave som forældre.

Leksandmodellen er en svensk perspektivrig model. Den består af et forældrekursus og er et kommunalt tilbud til alle førstegangsgravide. Målet med forældrekurset er, at forberede alle kommende forældre på deres rolle og ansvar som forældre. Oprindeligt strakte forløbet sig over to år og 18 mø-

degange, fra graviditeten til barnets andet leveår. Forældrene mødtes i grupper på 5-7 par.

Centralt i Leksandmodellen er etableringen af forældrenetværk, med det formål at etablere gensidig støtte og erfaringsudveksling.

Leksandmodellen er implementeret i andre svenske kommuner og i Finland, Norge og Rusland (Kovsted & Jacobsen, 2012).

Erfaringerne med Leksandmodellen er, at forældrenetværkene fortsætter flere år efter at forældrekurserne er afsluttet; nogle er forsat ud over 10 år. Forældreuddannelsen har medført et fald i antallet af skilsmisser og færre børn og unge er blevet socialt udsatte (Andersen, 2012).

Nationaløkonomer har udarbejdet cost-benefit-analyser af Leksandmodellen (Andersen, 2012; Kovsted & Jacobsen, 2012) der synliggør hvilke gevinster der er at hente ved at gøre brug af den model. Analysen tager udgangspunkt i projektets 800 deltagende børn. Statistisk set vil 100 af disse børn vokse op og blive narkomaner, alkoholikere, kriminelle eller langtidsledige. Denne prognosen er brugbar i en dansk sammenhæng. Disse 100 personer vil hvert år koste det svenske samfund 39 millioner svenske kroner og over et livsforløb på 45 år vil det beløbe sig til 835 millioner svenske kroner i form af udgifter til arbejdsløshedssunderstøttelse, førtidspension, behandling, retsvæsen, mm. Herudover kommer et produktionstab. De samlede samfundsudgifter løber op i 1,7 milliarder svenske kroner. Udgifterne til forældrekurser beløber sig til 2600 kr. pr. deltagende barn.

Hvis det lykkes Leksand Kommune at forbedre forholdene for et barn ud af de 100 børn og forhindre at vedkommende kommer til at befinde sig i en udsat position, vil udgifterne til samtlige 800 børn være tjent ind 3,36 gang.

I Holstebro har man med succes lanceret en variation af Leksandmodellen; Familie med Hjerte. Hensigten med projektet er at forberede alle førstegangsførelse på deres rolle som forældre og at mindske risikoen for at børn bliver udsatte. I projektet er det et mål, at ressourcestærke familier hjælper de knap så ressourcestærke.

Årligt modtager 300 førstegangsgravide i Holstebro Kommune et tilbud om gratis at deltage i et forældrekursus. Holdene er bygget op om 10 par og hvert hold gennemgår 14 moduler. Holdene er brede i deres sammensætning i forhold til uddannelsesniveau, alder og etnisk baggrund. En sundhedsplejerske leder kurserne, der i lighed med Leksandprojekterne, initieres i 22. graviditetsuge og forløbet varer indtil barnet er 15 måneder. På kurset bliver forskellige faggrupper inddraget; læger, psykologer, præster, kiropraktorer, sundhedsplejersker, pædagoger, jordmødre, jurister, tandlæger, førstehjælpsinstruktører, erhvervsvejledere, bankrådgivere og assurandører og de bidrager med emner som kolik, bleskift, budgetlægning og jura. Målet er at forældre-netværkene bliver tilstrækkeligt stærke til at de vedbliver med at udgøre netværk, sådan at det forebyggende aspekt rækker ud over selve kursusperioden (Ander- sen, 2012).

Familie med Hjerte er blevet lanceret i en række andre kommuner.

Beregninger viser at der er et samfundsøkonomisk potentiale på 36.000 kr. pr. førstegangsfødelse og hvis indsatsen er landsdækkende vil der med 30.000 deltagende førstegangsmødre blive en gevinst på 1.1 mia. kr. (Kov- sted & Jacobsen, 2012).

Leksandmodellen og Familie med Hjerte er rettet mod begge forældre, de er langvarige, og multifacetterede.

Det væsentlige ved begge familiekurser er, at de foregriber, at socialt udsatte modtager målrettede stigmatiserende og dermed ekskluderende tilbud, der fastholder den enkelte i en socialt udsat position. Kurserne har et reelt inkluderende potentiale, idet socialt udsatte deltager på lige fod med ressourcestærke forældre og forudsættes at indeholde potentialer og ressourcer.

Kurserne muliggør dels en netværksudvidelse med de øvrige kursusdeltagere og en kompetenceudbygning. Der er desuden potentiale for en udvidelse af netværk i nærmiljøet, som følge af kontakt til og bidrag fra det private erhvervsliv og fra frivillige fra nærmiljøet. Hermed er rækkevidden af kurset og dermed det inkluderende potentiale øget betragteligt.

Indsatsen er placeret på et optimalt tidspunkt, inden problemer er opstået og dermed er der mulighed for, at bidrage med et inkluderende forbyggende og ressourcefokuseret tiltag, sådan at individuelt rettede behandlende tilbud ikke længere vil være nødvendige, når den forebyggende indsats er afsluttet.

Projektet udbydes tværkommunalt og kan bidrage til en tværkommunal videndeling.

Klar til barn. Socialstyrelsen (Socialstyrelsen, 2014a) har udviklet et forældrekursuskoncept til kommende forældre. Kurset er rettet mod alle kommende forældre og har et forebyggelsesperspektiv, et udviklingsperspektiv og et handlingsperspektiv. Formålet med kurset er at styrke den enkeltes forældrekompetence, sådan at forældrene kan forholde sig til deres barn på en måde der fremmer tilknytningen til barnet, få indsigt i sig selv som kommende forældre, samt opnå en øget sikkerhed i forhold der vedrører barnets trivsel, udvikling og sundhed. På kurset er der fokus på ikke-voldelig kommunikation og det er hensigten, at udstyre forældrene med redskaber til at reagere hensigtsmæssigt i pressede situationer. Kurset har desuden til formål at forældrene får realistiske forventninger til barnets udvikling, at øge forældrenes empati for barnet, at give redskaber der øger forældrenes evne til at afkode og forstå barnets signaler, at udstyre forældrene med viden og tips, samt at fremme at forældrene forholder sig til forældreskabet sammen. Kurset varer 4 gange, med start i uge 20-28, hvor moderen kan mærke barnet og hvor der opstår en gryende tilknytning. Sundhedsplejersker og familierådgivere afholder kurset.

Kurset er alment rettet og er resourceopbyggende, med forventninger om at fremme tilknytning, trivsel og udvikling.

Indsatsen har med sin placering i graviditeten potentiale til at foregribe og forebygge problemer inden de opstår og med kursets almentrettede temaer og ressourcefokus kan det meget vel tiltrække en bred almengruppe. Der er

således et stort potentiale i forhold til at inddrage elementer af de specialiserede, individuelt rettede indsatsere. Indsatsen har et reelt inkluderende potentiale. Kurset er imidlertid meget kortvarigt, med meget få mødegange. Det er derfor tvivlsomt om kurset kan bidrage til en netværksudbygning, hvilket potentielt ville kunne udvide rækkevidden af kurset betragteligt.

Kurset har et tværkommunalt potentiale og kan bidrage med videndeling. Kurset kan med fordel forlænges.

Barrierer for forebyggelse af den negative sociale arv

Tidligere diskursers kompensationsorienterede tilgang, hvor det handler om at opveje fejl, mangler, diagnoser og problemer hos målgruppen, og hvor den enkelte ses som bærer af problemet spiller fortsat en central rolle i forebyggelsesstrategier. Disse strategier fastholder imidlertid den enkelte i en udsat position og indsatsen antager dermed en ekskluderende og stigmatiserende form.

Socialstyrelsens nylige lancering af de nationale forældrekurser De Utrolige År (Socialstyrelsen, 2014b), der er en del af forebyggelsespakken og Tidlig Indsats – Livslang Effekt lægger op til, at kurserne kan udbydes som generelle tilbud til alle forældre, men også at kommuner kan vælge at indsnævre indsatsen til eksempelvis sårbare familier.

Forældrekurserne ændrer dermed karakter fra at være almene, inkluderende, forebyggende indsatsere til at være individuelt orienterede indsatsere, der er kompensatoriske i deres tilgang, og dermed kan virke ekskluderende og stigmatiserende.

Italesættelsen (i beskrivelserne og i vejledningerne) af indsatserne bærer ligeledes præg af at indsatsens hovedfokus er de sårbare og udsatte familier (Socialstyrelsen, 2014b).

Indsatserne lægger ikke vægt på inklusion og ressourcer sådan som KL efterlyser, men snarere på en kompensatorisk forebyggelse.

Kurserne er ikke udbudt til gravide, men retter sig i lighed med eksisterende indsatser, mod forældre til børn der er 0+.

Det sundhedsfaglige domæne har en meget stærk tradition for en individuelt rettet behandlende indsats, med fokus på fejl- og mangler. Indsatser i graviditeten er traditionelt set et sundhedsfagligt anliggende, der bliver varetaget af sundhedspersonale. Men svangreomsorg og den helt tidlige forebyggelse skal ses i sammenhæng med den øvrige forebyggelsesstrategi, der diskursivt tager form af en inklusionsstrategi og med inklusionsstrategien som et centralt element fremfor et behandlende, er det hensigtsmæssigt at betragte det som et pædagogisk psykologisk anliggende i lighed med den øvrige inklusionsindsats.

Kovsted og Jacobsen (2012) peger på, at det ofte bliver betragtet som en dyr og vanskelig opgave, at rette forebyggende indsatser mod udsatte børn.

Regeringen havde imidlertid i regeringsgrundlaget redegjort for, at de vil undersøge offentlige udgifters dynamiske effekter på den økonomiske udvikling over tid. Disse beregninger foreligger endnu ikke.

Konklusion

Den sociale ulighed slår igennem på spædbarnsdødeligheden og der er en sammenhæng mellem psykosociale belastninger og lav fødselsvægt, præeklampsi og for tidlig fødsel. For tidlig fødsel og lav fødselsvægt kædes sammen med dårlige copingstrategier, livstilsadfærd og stress.

Det har desuden vist sig, at der er en sammenhæng mellem den prænatale støtte og fostrets vækst, fødselsforløb, fødselsvægt, apgar score og fødselsdepression. Der er således en sammenhæng mellem optimal prænatal støtte og et godt fødselsforløb, højere fødselsvægt, højere apgar score, samt en reduceret sandsynlighed for fødselsdepression.

Herudover er der en sammenhæng mellem moderføtal tilknytning gennem graviditeten, moderens tilknytningsmønster og barnets udvikling. Mødre der under graviditeten havde en god moderføtal tilknytning, havde et mere sikkert tilknytningsmønster og børnene udviklede en mere optimal udvikling end mødre der rapporterede om lavere grad af moderføtal tilknytning og mindre sikre tilknytningsmønstre. Undvigende tilknytningsmønster og graden af fødselsdepression er signifikante markører for barnets udvikling.

Alkoholindtagelse spiller en stor rolle og øger risikoen på en række områder; bl.a. for spontan abort, intrauterin væksthæmning, nedsat fødselsvægt og for tidlig fødsel, nedsat apgar score, samt reduceret fødselslængde.

Den tidlige sociale ulighed opstår i graviditeten som biologiske, sociale og miljømæssige faktorer der har betydning for barnets videre udfoldelsesmu-

ligheder. Forebyggelse af social ulighed må derfor sættes ind allerede i graviditeten og må bygge på følgende væsentlige curriculære og didaktiske elementer. Indsatsen må antage en almen rettedhed, der er funderet i et relationelt og udviklingsorienteret perspektiv, der bygger på identificerede styrker, ressourcer og potentialer hos den enkelte og som rummer elementer af den hidtidige specialiserede og indgribende behandling. Der er behov for og potentiale i at opprioritere den forebyggende og inkluderende indsats, sådan at denne foregriber individuelt rettede behandlinger inden behovet for disse opstår, for at foregribe at en indsats har en ekskluderende, fastholdende og stigmatiserende effekt.

Indsatser må bidrage til at udvide den prænatale støtte til familien, gennem netværksopbyggende aktiviteter og der er behov for at indsatser indeholder støtte og styrkelse af den moderføtale tilknytning, forebygger stress i graviditeten, samt bearbejder forældrenes evne til at rumme de følelser barnet aktiverer i dem.

Forældrekurser rummer et potentiale for alment rettede indsatser, med henblik på at udbygge forældrekompetencer og udvide netværk, inden behovet for individuelt målrettede behandlende indsatser opstår. Forældrekurser har således et inkluderende potentiale.

Det anbefales at tidlige indsatser er rettet mod begge forældre, at de er multifacetterede og langvarige og at kontakten er hyppig.

Referencer

- Alhusen, J. L., Hayat, M. J., & Gross, D. (2013). A longitudinal study of maternal attachment and infant developmental outcomes. *Arch Womens Ment Health, 16*, 521-522-529. doi:DOI 10.1007/s00737-013-0357-8
- Andersen, T. K. (2012 23/1). Forebyggelse begynder på fosterstadiet. *Mandag Morgen*, 01/06 2014.
- Collins, N. L., Dunkel-Schetter, C., Lobel, M., & Scrimshaw, S. C. M. (1993). Social support in pregnancy: Psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression. *Journal of Personality and Social Psychology 65* (6), 1243-1244-1258.
- Feldman, P. J., Dunkel-Schetter, C., Sandman, C., & Wadhwa, P. (2000). Maternal Social support predicts birth weight and fetal growth in human pregnancy. *Psychosomatic Medicine 62*, 715-716-725.
- Gupta, N. D., & Simonsen M. (2013). *Effekter af daginstitutionstilbud*
- Helweg-Larsen, K. (1999). *Social arv – betydningen for graviditetsforløb, fødselsvægt og spædbarnsdødelighed*. København: SFI.
- Jensen, H. D. (2011). Ulighed grundlægges i barndommen, *Berlingske*, 25/5 2014.
- KL. (6/2 2013). Mere fokus på forebyggelse.
- Kovsted, J., & Jacobsen R. H. (2012). *Samfundsøkonomisk potentiale ved indførelse af Leksand-modellen i Danmark*. Frederiksberg: CEBR.
- Mathiasen, S. H., Madsen, L. B., & Eriksen, M. (2012). *Tæt på en svensk kommune. Inspiration fra borås kommunes praksis på området for udsatte unge*. The Journal of Child Psychology and Psychiatry 54:2. Aarhus N.: Krevi. Det kommunale og regionale evalueringsinstitut.
- Michelsen, N. (1999). En god eller dårlig start på livet – mærket for livet af miljøet i mors mave. *Ugeskrift for læger 36*
- Monk, C., Georgieff, M. K., & Osterholm, E. A. (2013). Research review: Maternal prenatal distress and poor nutrition – mutually influencing risk factors affecting infant neurocognitive development. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry 54:2*, 115-116-130. doi:doi:10.1111/jcpp.12000

- Nielsen, A., & Quvang, C. (2011). *Man skal handle før mælken blir sur!* NVIE, UC Syddanmark.
- Ordrup, H. H., & Vitus, K. (2011). *Indsatser for de udsatte 0-3 årige og deres forældre*. København: SFI.
- Paarlberg, K. M., Vingerhoets, J. J. M., Paschier, J., Dekker, G. A., & Van Geijn, H. P. Psychosocial factors and pregnancy outcome. *Journal of Psychosomatic Research*, 39, 5, 563-564- 595.
- SFI Campbell. Gruppebaseret forældreundervisning kan reducere småbørns følelsesmæssige og adfærdsmæssige problemer. *Hvad virker? Evidens om effekter*, 7
- Sivertsen, M. B. (2007). *Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv*. København: SFI.
- Socialstyrelsen (2014a). Klar til barn. Retrieved, 2014, Retrieved from <http://www.socialstyrelsen.dk/born-og-unge/forebyggelse-og-tidlig-indsats/klar-til-barn>
- Socialstyrelsen (2014b). Tidlig indsats – livslang effekt. Retrieved, 2014, Retrieved from <http://www.socialstyrelsen.dk/born-og-unge/aktuelt/tidlig-indsats-livslang-effekt/>

Højkvalitetspasning for små børn



Denne artikel omhandler højkvalitetspasning i dagtilbud for de 0-3 årige børn og artiklen bygger på følgende antagelser: Menneskeracen har et evolutionært nedarvet behov for samhørighed. Individets læring og udvikling er betinget af nære relationer og sammenhold. Behovet og evnen har dels været en fordel i kampen for artens overlevelse, dels en måde at tilpasse sig forskellige miljøers forskellige krav. Centralt i dette er den læringsparate menneskehjerne, der tilpasser kulturen i dens biologi – sociale og kulturelle mønstre til organisk bundet evne. Selvets udfoldelse fostres på denne måde af tidlig delt emotionel intentionalitet mellem barn og tilknytningsobjekter. Disse processer fordrer dog kvaliteter hos pædagogen, der arbejder med de mindste børn og det fordrer pædagogisk tænkning og pædagogiske valg, der kan tilgodese alle elementer og er i harmoni med den menneskelige natur (Hansen, 2014).

Af Ole Henrik Hansen

Kvalitet

Ordet kvalitet, er afledt af latin *qualis* og indikerer en undren eller beskaffenhed. Den romerske teoretiker Cicero brugte ordet som en oversættelse af det græske *poiotēs*, en betegnelse indført af Platon afledt af *poios*? hvorledes beskaffen? Platon ønskede at kunne skelne mellem *genstand* og *egenskab*. Allerede i 400-tallet skelnede den græske filosof Demokrit, mellem de træk som en genstand har, og de træk, som den tillægges, men som skyldes de menneskelige vurderinger. Hvor betegnelsen "kvalitet" oprindeligt stod for fysiske eller naturlige egenskaber, begyndte man i 1600- og 1700-t. at tale om moralske og æstetiske kvaliteter, hvilket indledte en debat om disse kvaliteters status.

Den moderne anvendelse af ordet kvalitet rejser problemer, der nøje svarer til de problemer, som den klassiske

anvendelse af ordet rejste i 1600-tallet, nemlig hvordan måles og vurderes kvalitet? hvad er det, der måles for at beskrive kvalitet? og hvilken måleskala skal anvendes?

Kvalitet i dagtilbud

I de seneste 40 års pædagogiske praksis er kvalitet i dagtilbud blevet diskuteret, uden at mange har turde postulere at have fundet svaret. Alene spørgsmålet om hvorvidt man overhovedet kan måle kvalitet, er genstand for diskussioner. Uden en nogenlunde præcis forestilling og enighed om hvad der måles og hvordan der måles, synes politisk populære ord som kvalitetssikring at være uden indhold. Synspunkterne er mange og diskussionerne har forskellige faglige funderinger, der i sig selv fastholder uenighederne. Der er fx barndomspsykologiske, barndomspædagogiske og barndomssociologiske ud-

gangspunkter, der hver især definerer sig ud fra forskellige videnskabelige udgangspunkter med forskellige teoretikere og forskellige målsætninger.

Alene det at bruge ordet kvalitet som beskrivelse af et pædagogisk tilbud, er et vovestykke. En af årsagerne er, at de seneste årtier, er pædagogik i stigende grad blevet defineret som et kontekstuelt konstrueret fænomen. Således er pædagogikken som den fremtræder, forskellig fra institution til institution, fra dag til dag, og selvom der er udviklet skalaer og systemer til at måle pædagogisk kvalitet på, er man ikke enige om disse metoders anvendelighed.

At postulere at der er nogle grundlæggende elementer i pædagogik kan skabe kvalitet, vil blive betegnet som determinisme (Hook, 1958); at alle handlinger har en forudsigelig konsekvens. I den postmoderne tid vi lever i, vil de færreste kunne acceptere sådanne slutninger. Alligevel vil jeg i denne artikel vove at postulere en sådan slutning. Udgangspunktet er, at alle mennesker er biologisk identiske og resultatet af naturlig selektion (Darwin, 1958)

Biologi kontra kultur

Biologi og kultur bliver traditionelt betragtet som to forskellige paradigmer. Et naturvidenskabeligt og et humanistisk. Spørgsmålet er, om de kan adskilles? Fx argumenterer Deacon (1997) for at evolutionen har udviklet menneskets biologi i samspil med kulturen – i en co-evolution, i den forstand at menneskets biologi rummer det kulturelle potentiale, og logikken i selektionen ville være, at det genom, der

bedst kunne anvende kulturen og overleve miljøet, er båret videre. Mennesket tænkes således at rumme evnen til at overskride sit aktuelle udviklingstrin, ved at række udover det, og via en omsorgsperson fuldende læring og dermed udvikling (Vygotsky, 1978). Et eksempel på dette fænomen kunne være menneskets evne til at etablere fælles, intentionel opmærksomhed som platform for udveksling af kultur – sprog – intentioner (Tomasello & Carpenter, 2007). Tomasello og Carpenter beskriver rødderne som biologiske, men den måde, som mennesket handler og tænker på, er kulturelt betinget. Intentionerne er kulturelt afgrænsede, ligesom selve formidlingen er kulturelt influeret, men delingen finder sted i biologiske modale systemer, med tiltagende kulturet struktur, mening og indhold (Tomasello, 2009). Kommunikationen er emotionelt tonet og denne toning angiver indholdets værdi og dets betydning. Den emotionelt funderede deling af intentioner, beskrives af Bruner (1996) som grundlaget for barnets læring og udvikling. En intersubjektiv evne Bruner med henvisning til blandt andre Trevarthen, Gopnik og Meltzoff beskriver som: "(...) the human ability to understand the minds of others, whether through language, gesture, or other means" (Bruner, 1996, p. 20).

Forholdet mellem biologi og kultur beskriver barnets biologiske potentiale, betegnes af Huttenlocher (2002), som "synaptogenesis". Princippet om synaptogenesis bygger på hypotesen, at nogle såkaldt "silent synapses" (Huttenlocher, 2002, p. 41), forbindelser, kan vækkes ved udefrakommende stimule-

ring. Det omgivende miljøes indflydelse på hjernens biologiske udvikling, er først i nyere tid blevet konkret synligt. Tidligere beroede disse diskussion på deduktioner og undersøgelse af præparater (Changeux, 1985, pp. 3-37), men PET- og fMRI-scanninger har blotlagt den levende barnehjernes udvikling (Paulson, Balslev, & Gerlach, 2007).

Neurologen Changeux (1985) beskriver i et simpelt ræsonnement: "the theory of selective stabilization" – hvor "to learn is to eliminate" (Changeux, 1985, pp. 246-248) – Changeux påpeger, at der sker en kulturering af hjernen via udefra kommende stimulering eller mangel på samme. Ræsonnementet er, at det humane genom ikke er stort nok til at yde eksakt specifikation til hver enkelt af de milliarder af synapser, som hjernen rummer, hvis man forestillede sig at synapsernes placering var DNA-bestemt, var menneskehjernen også færdigudviklet fra fødslen. Eller sagt på en anden måde, så ville diskussionen om arv og miljø alene være et spørgsmål om arv. Så ville hjernens forbindelser være givet på forhånd.

Det spørgsmål, Changeux stillede, var: Hvordan kan organiserede neurale funktioner opstå fra et nervenetværk med tilfældige forbindelser? Hans hypotese var, at dette er muligt gennem sansebåren input til systemet udefra. Synapser, der stimuleres udefra, bliver del af synkroniserede nerve kredsløb i hjernen, der dermed fører til individuelle færdigheder skabt på baggrund af stimulering og miljøbestemte behov. Det betyder, at der efter fødslen starter en biologisk baseret – men tilfældig etablering af stabile synapser, der via

stimulering vil blive synkroniseret, så nogle forbindelser bliver stabile og andre siden forsvinder ved en beskæringsproces (pruning), de forbindelser, der tilsyneladende ikke er behov for, forsvinder. Princippet kaldes populært "Den plastiske (modellér-bare) hjerne" (Huttenlocher, 2002).

Kulturel stimulering tænkes således som ydre påvirkninger, der på forskellig vis influerer barnets biologi og påvirker mental udvikling. Disse intentionelle interaktioner starter (senest) ved fødslen, som resultat af omsorgsgiverens trang til, på en gang, at yde omsorg og åbne verden for barnet. Samtidig tænkes denne stimulering at være afgørende for barnet. Et dagtilbud der forstår at etablere denne stimulering på en relevant måde, vil i denne logik kunne betegnes som et dagtilbud, der rummer pædagogisk kvalitet.

Pædagogiske perspektiver

Et udpluk af nordiske studier (Bae, 2009; Emilson, 2008; Gjems, 2006; Hansen, 2013; Ødegaard, 2007), betoner perspektiver på det pædagogisk planlagte samvær, der rummer stimulerende dialog og intersubjektivitet, som grundlag for børns udvikling: Gjems (2006) understreger betydningen af, at pædagogerne er empatiske, responderer relevant og skaber en støttende kommunikation. Dialog ses som en måde at konstruere identitet på og en måde at opdage på, at andre måske har andre opfattelser, som kommer til syne gennem deres respons på fortællingen. Baes studier (2009) viser, hvordan gensidige dialoger kan foregå. Det gælder både for de børn, der deltager i fortællingen, og for dem, der indtager

en lyttende-observerende position. Bae påpeger, at en lyttende deltagerposition rummer læringsmuligheder også for de voksne, som herigennem kan få indblik i børnenes kompetencer. Sidstnævnte perspektiv genfindes hos Ødegaard (2007). Det konstateres, at de samtaler, som børnene selv sætter i gang, er præget af både alvor og spøgefuldhed, og at børnene anvender fælles fortællinger til at behandle og undersøge livets vanskelige aspekter. Det betyder, at pædagoger kan få indblik i, hvad der er vigtigt for små børn, ved at være imødekommende over for børns fortællinger. Anette Emilson (2008) har et andet perspektiv på kommunikation i pædagogisk praksis. Emilson undersøger, hvordan voksnes rammesætning giver større eller mindre mulighed for, at børn kan deltage på deres egne præmisser. Det konkluderes, at det er vigtigt, at den voksne er følelsesmæssigt til stede, støttende og responsiv. Hansen (2013) betoner pædagogens evne til at etablere intime zoner af fælles opmærksomhed; pædagogen, der sætter sig på gulvet og kropsligt inviterer barnet og ikke mindst er nysgerrig på barnets intentionalitet; den engagerede pædagog, der via sit engagement formår at motivere barnet og guide det i en lærings og udviklingsammenhæng og den passionerede pædagog, der glemmer andre ting i hendes liv, når hun møder barnet og det pædagogiske arbejde og i et og alt prioriterer barnet. Spørgsmålet er om elementer som fx normeringer er afgørende for at få disse kvaliteter frem i det pædagogiske arbejde?

Normeringer

I Det Nationale Forskningscenter for Velfærdsforsknings oversigt, der bygger på metaanalyser af forskning indenfor dagtilbud, Nielsen og Christoffersen (2009), gennemgås studier, der undersøger sammenhængen mellem kvaliteten af dagtilbuddet og børnenes sociale, kognitive og følelsesmæssige udvikling. De konkluderede, at normering er en afgørende faktor med positiv afsmitning på sociale, sundhedsmæssige og kognitive elementer. Nielsen og Christoffersen beskriver en sammenhæng mellem færre børn pr. voksen og stimulerende, støttende personale, alderssvarende og udviklende aktiviteter, mere samspilskompetente børn og mere samarbejdende børn, bedre tilknytning hos børnene, mindre aggressive børn og børn med større ordforråd og større almenviden. Ved flere børn pr. voksen identificeredes til gengæld stress og sygefravær blandt personalet og adfærdsforstyrrelser, konflikter og dårlig trivsel blandt børnene. Generelt gælder det, at jo bedre normering, jo bedre mulighed er der for at lære det enkelte barns behov at kende og at støtte op om dets udviklingsbehov. Når personalet har tid og overskud til at lære det enkelte barns behov at kende, har det positive konsekvenser for barnet på lang sigt. Disse forhold kræver til gengæld gode normeringer.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008, 2009, 2010; Søgård et al., 2011) refererer til Pettersvold og Aagre (2008), som beskriver den norske kommune Skis ændring i dagtilbuddenes normering. Ændringen er et led i en helhedsorien-

teret strategi, der også omfatter ændrede børnegrupperstørrelser, organisering i faste smågrupper, en styrket pædagogrolle, større ansvar til pædagogmedhjælpere og systematiseret erfaringsudveksling og kompetenceudvikling. Ændringen af normeringen i vuggestuen gik fra at være tre voksne til en børnegruppe på ni børn til at være fire voksne til 14 børn. Der var altså tale om en nednormering. Evalueringen (Pettersvold & Aagre, 2008, pp. 80-86) viser, at den nye organisering giver mulighed for en bedre udnyttelse af personalet, idet de voksne i løbet af dagen kan rokere alt efter, hvor der er behov for øget bemanding. Overordnet viser evalueringen, at det tværgående samarbejde og den pædagogiske ledelse er afgørende for at få det til at fungere. Det viste sig også nødvendigt at inddrage de store børnegrupper systematisk i mindre grupper for at sikre tryk og omsorg. Evalueringen påpeger desuden, at de fysiske rammer, inde såvel som ude, er afgørende for, om kvaliteten kan opretholdes efter en øgning af normeringen.

Senest har Kragh-Müller (2013), på baggrund af en undersøgelse i Danmark og USA, konkluderet at pædagogisk kvalitet består af treenigheden, 1. Samfundsmæssige betingelser, der blandt andet rummer lovgivning, ydre krav og økonomi, normeringer, 2. Institutionskultur, der blandt andet rummer kulturelt bestemte måder at planlægge og udføre pædagogik på, samt 3. Relationer, der blandt andet rummer betydningen af relationen mellem voksen og barn.

Imidlertid viste min egen observationsundersøgelse om interaktionsmøn-

stre i ni danske vuggestuer (Hansen, 2013), at normeringer betød noget, men at det i højere grad var måden det pædagogiske arbejde var organiseret på, samt ledelsens evne til at forholde sig kritisk til sit personale, der var afgørende for interaktionsmønsteret mellem barn og pædagog. Således viste det sig, at børnene i de to dårligst normerede institutioner opnåede signifikant længere interaktioner med pædagogerne, flest dialogskift og flest vokseninitierede, åbne dialoger. Forskellen fra de bedre normerede institutioner, lå i pædagogernes engagement, deres glæde ved arbejdet med børn, vuggestuernes organiseringsgrad og ledelsens kritiske blik på deres organisation. I denne undersøgelse tydede det således på at kvalitet som rummelige kommunikationsformer, ikke var afhængige af bedre normeringer, men i højere grad af et velorganiseret, engageret personale, der nærmedes ved samværet med børnene. Det at være velorganiserede betød at pædagogerne stillede relevante spørgsmål ind i pædagogikken som grundlag for planlægning: Hvilket læreplanstema skal vi arbejde med? Hvilket formål har aktiviteten? Hvilket indholdselementer skal vi vægte? Hvilke børn skal deltage? osv. Desuden arbejdede pædagogerne alene med færre børn, hvilket gjorde at pædagogernes opmærksomhed rettedes mod et overskueligt antal børn, og ikke mod andre voksne. Endelig forholdt den pædagogiske leder sig kritisk til sit personales arbejde og hvis et barn mistrivedes, rettede hun et kritisk blik på stuepersonalets arbejde. Den ukritiske leder var i højere grad gode venner med sit personale, og havde en tendens til at

“plante” problemet i barnet – det synes sværere at kritisere det personale som hun havde et tættere personligt forhold til.

Professionens selvforståelse

Vuggestuernes individuelle pædagogiske valg og de pædagogers individuelle kvaliteter holdninger kommer til udtryk i det pædagogiske arbejde. Det er her, at interne uenigheder både kan obstruere og udvikle pædagogik, eller enighed kan virke kvalificerende, eller måske det modsatte. Det er her, at organisering af arbejdet kan finde sted, og her, at pædagogernes tanker om sig selv – professionens selvforståelse – kan få betydning. Det er her, at alle relevante pædagogiske uenigheder og diskussioner på alle niveauer får udtryk, fagpolitiske holdninger, politiske beslutninger, ekspertudsagn og tidstypiske strømninger. Det er her, at vuggestuen som arbejdsplads og arbejdsmiljø kommer bliver levende. Det er her, det hele ender, og her, det skal omsættes til pædagogiske rammer og vilkår for barnelivet.

En spørgeskemaundersøgelse i Danmark og Sverige, der blandt andet har undersøgt pædagogers syn på deres egen betydning i forhold til børns læring, viser at danske pædagoger i modsætning til svenske førskolelærere mener, at de som pædagoger blot har en begrænset betydning i børns læreprocesser (Broström, Frøkjær, Johansson, & Sandberg, 2013).

Sociale kompetencer

Et langtidstudie publiceret i år 2000 viser, at børn, der har gået i dagtilbud fra de var 1,5 til 3 år, har bedre sociale

kompetencer op gennem skoletiden sammenlignet med børn, der begyndte i dagtilbud senere eller ikke har gået i dagtilbud (Campbell, Lamp, & Hwang, 2000). Studiet viste, at det er dagtilbuddets kvalitet forstået som mindre børnegrupper, få voksne og aldersspredning i grupperne, der viser sammenhæng med senere sociale kompetencer. At børn, der kommer færre timer om dagen i dagtilbuddet, men hver dag, viser signifikant bedre sociale kompetencer, efter de er fyldt tre et halvt år. Man fandt at børn i dagtilbud, hvor man tilstræbte at selvstændiggøre børnene, viste lavere sociale kompetencer end børn fra dagtilbud, hvor de mindste blev mødt med mere fremtrædende omsorg fra de voksne.

Et stort NICHD-studie fra 2008 viser, at børn, der indgik i positive sociale relationer i dagtilbud, fungerede bedre socialt i tredje klasse. Studiet viste, at der kan ses en sammenhæng mellem barnets sociale kompetencer i dagtilbud og skole (NICHD, 2008).

Playful learning

Andre studier støtter, at børn i højere grad lærer gennem deres leg med andre børn (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, & Singer, 2009). Det rummer desuden, at barnets mulighed for at etablere flerpersonel tilknytning vægtes højt (Belsky & Simpson, 2008; Cassidy, 2008; Howes & Spieker, 2008; Tomasello, Dweck, Silk, Skyrms, & Spelke, 2009). Denne forskning trækker bl.a. på NICHD studierne, og den fortæller vuggestuerne, at barnet mestrer tilknytning ikke alene til forældre og en eller flere voksne i vuggestuen, men så

at sige til adskillige mennesker, og børnene gør det i hierarkier.

En pædagogisk udløber af denne forskning er, at dagtilbuddets pædagogik ikke primært skal være organiseret med henblik på at give gode muligheder for barn-voksen-interaktioner med et vokseninitieret læringsindhold (D. Sommer, 2012, pp. 81-113). Vuggestuen tænkes at skabe en platform for gensidig social udveksling mellem både voksne og børn, men ikke mindst mellem børn og børn. Leg og samvær i kammeratgruppen synes at være et væsentligt omdrejningspunkt for børns udvikling. Det begrundes blandt andet med legeforskning foretaget i USA (Hirsh-Pasek et al., 2009), hvor børnenes egen-initierede leg er væsentlig. Der henvises til undersøgelser, der viser, at børn involveret i "direct instruction"-praksis er mere passive samt opnår mindre akademisk udkomme ved slutningen af børnehavetiden – sammenlignet med børn der har gået i dagtilbud, der rummer "playful learning" (Hirsh-Pasek et al., 2009). Playful learning er en alsidigt forskningsbaseret argumentation om, at barnet lærer gennem leg. Der er i denne forståelse ikke sympati for "direct teaching". Omvendt er guiding eller "guided participation" ikke det samme som "direct teaching". Desuden påpeger (Hirsh-Pasek et al., 2009, p. 51), at "(...) there is room for real instruction that is playful." I den forstand er "playful learning" ikke det samme som "free play", dette understreges af, at forfatterne begrundes, at såvel fri leg som "playful learning" må indtage en central rolle i en høj-kvalitets uddannelse

af pædagoger (Hirsh-Pasek, 2009, p. 54). Det er for pædagoger i vuggestuene interessant og understreger, at faglige "religionskrige" ikke altid er frugtbare. Hvis man i stedet for at tænke enten-eller tænker både-og, vil organisering af pædagogik ikke betyde eksklusion af fx "playful learning", ligesom forbundetheden mellem leg og læring næppe tænkes brudt af nogen, der har med børn at gøre, end ikke af den mest indædte "direct instruction"-pædagog. Børn vil altid lege, ligesom de altid vil lære både om sig selv og hinanden og verden, gennem legen.

Organisering af pædagogik

Organisering af vuggestuen er ikke nødvendigvis organisering af legen, eller af læringen, men af pædagogers tid, bestemmelse af det indhold der ønskes at bibringes børnene, hvordan det ønskes bibragt, hvorfor og refleksion over, hvordan det forløb. Man kan spørge om overvejelser over, hvordan relationerne mellem leg og læring forløber i de samspil, pædagogen skaber, hvilke sammenhænge muliggør integration af leg og læring? hvordan finder børn mening i de, samspil som pædagogerne skaber? Når alt kommer til alt, handler det om at udvikle intentioner, forandre meningsindhold, men også forhandle positioner og indflydelse. Magt kan ikke ignoreres som ikke eksisterende, heller ikke børn imellem (Johansson & Samuelsson, 2011). Her begynder positionerne måske at nå hinanden, idet læringsudkommet ifølge Hirsh-Pasek et al. (2009) vil være bedre, hvis barnet selv deltager i højere grad. Deltagelse er altså et nøgleord

(Broström, 2006; Dahlberg, Moss, & Pence, 2007). Derfor er det væsentligt at overveje, hvordan planlægning af pædagogisk indhold rummer barnets deltagelse, og at planlægningen følger barnets perspektiv (Sommer, Pramling, & Hundeide, 2010).

Højkvalitet

Spørgsmålet er, hvordan vuggestuerne navigerer i dette modsatrettede landskab af studier og retningsgivende anbefalinger og skaber kvalitet? Målet er givet det samme, det gode børneliv der kvalificerer til et godt voksenliv. Men vejen dertil synes forskelligt anbefalet. Der synes at være en sammenhæng mellem pædagogiske traditioner, forskningsstrømninger og de pædagogiske strømninger, som studierne anbefaler. Der synes at være to hovedspor (og alligevel er det ikke så entydigt, men lad mig alligevel lave en distinktion for at pege på en pointe), det amerikansk inspirerede, funderede spor, der bygger på store kvantitative undersøgelser – hvor der søges evidens ved hjælp af metodologiske kriterier, og et skandinavisk spor inspireret af tysk didaktisk dannelsesstradition. Dette spor er mere kvalitativt orienteret og sigter ikke efter evidens ud fra samme kriterier som det andet spor. Forskellen er, at mens den amerikansk orienterede viden baserer sine anbefalinger på en viden, der går ud over grundforskningens primære interesse, nemlig erkendelse, så ønsker den evidensbaserede forskning evidens som beslutningsgrundlag for bedømmelse og planlægning (Carlsson & Simovska, 2009, p. 301). Evidens i den første tradition er

typisk interesseret i at vide: Hvad virker? med fokus på effekt, hvilket er værdsat af policy-niveauet. De søger objektivitet og veldokumenteret sikker viden og benytter typisk eksperimentelle design, RCT, systematiske review, kvasiekperimentelle design, statistikbaserede metaanalyser af data mv. Den anden tradition interesserer sig mere for: Hvordan virker det? også med fokus på effekt, men også processer og kontekst. Det er mere værdsat af praksisfeltet. Her produceres handlingsorienteret og relationel viden knyttet til subjektive erfaringer og oplevelser. Metodemæssigt bliver der brugt kvalitative design, feltforskning, casestudiedesign, interview, kvalitative survey og evalueringer (Carlsson & Simovska, 2009, p. 305).

I dette lys er højkvalitet i vuggestuerne pædagogiske rammer, der rummer få børn, få voksne i en velorganiseret hverdag. Det er vuggestuer, der har en kritisk ledelse, og det er pædagoger, der udover faglig viden, besidder evnen til at skabe intersubjektive episoder med børnene i intentionelle zoner af intimitet. Pædagoger, der har en indre tilskyndelse til at være nysgerrig på barnets intentioner og er sensitive overfor barnets emotionelle udtryk. Pædagoger der forstår barnets lærings- og udviklingspotentiale i legen, og forstår at kombinere leg og læring. I sidste ende, fordrer højkvalitet pædagoger, der *næres* ved samværet med børnene. Dvs. pædagoger, der naturligt bliver opfyldt af relationsarbejdet med børnene, pædagoger der ikke føler sig slidt, men tværtimod mentalt tilfredsstillet, når de cykler hjem fra arbejdet.

Referencer

- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet, Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 3-15.
- Belsky, J., & Simpson, J. A. (2008). Attachment Theory within a Modern Evolutionary Framework. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 131-157). New York, London The Guilford Press
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *35*, 391-409.
- Broström, S., Frøkjær, T., Johansson, I., & Sandberg, A. (2013). Preschool teacher's view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Reserach Journal, Fall 2012*.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Campbell, J., Lamp, M., & Hwang, P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1,5 and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4, 166-175.
- Carlsson, M., & Simovska, V. (2009). Fokus på evidens inden for sundhedsundervisning og sundhedsfremme. In M. Carlsson, V. Simovska & B. B. Jensen (Eds.), *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme* (pp. 295-310). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Cassidy, J. (2008). The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Secon edition Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press
- Changeux, J.-P. (1985). *Neuronal man*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care* (2. ed.). London: Routledge.
- Darwin, C. (1958). *The origin of species by means of natural selection* (A reprint of 6. edition with a preface by Gavin de Beer ed.). London: Oxford University Press.
- Deacon, T. W. (1997). *The symbolic species, the Co-evolution of Language and the Brain*. New York: W.W. Norton.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardaliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet, en ph.d. afhandling*. København: Aarhus Universitet.
- Hansen, O. H. (2014). Professionel kærlighed i dagtilbud – Professionel kærlighed som grundlag for barnets mentale udvikling i dagtilbud. In E. M. Bech (Ed.), *Professionel Kærlighed – Er der plads til følelser i det professionelle forhold?* Frederikshavn: DAFOLO
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. New York: Oxford University Press.
- Hook, S. (1958). *Determinism and freedom in the age of modern science*. Wash.,
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Secon edition Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press
- Huttenlocher, P. (2002). *Neural Plasticity The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2011). *Lærereg leg – børns læring gennem samspil*. Frederikshavn: DAFOLO.
- Kragh-Müller, G. (2013). *Kvalitet i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- NICHD. (2008). Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare. *Social Development*, 17, 419-453.
- Nielsen, A. A., & Christoffersen, M. N. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling*. Kbh.: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året*

- 2007 i institutioner for de 0-6 årige (førskol-
len). København: Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse
for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johans-
son, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N.
(2010). *Forskningskortlægning og forsker-
vurdering af skandinavisk forskning i året
2008 i institutioner for de 0-6 årige (førsko-
len)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelses-
forskning.
- Paulson, O. B., Balslev, D., & Gerlach, C.
(2007). Hvad er PET & fMRI. In T. W. Jen-
sen & M. Skov (Eds.), *Følelser og kognition*.
København: Museum Tusulanums Forlag
- Pettersvold, M., & Aagre, W. (2008). Rett
til en barnehageplass – med krav til god
kvalitet? En evaluering av Ski kommunes
helhetlige strategi for full barnehagedek-
ning (Vol. 2/2008). Tønsberg: Høgskolen i
Vestfold.
- Sommer, Pramling, S., & Hundeide. (2010).
*Child perspectives and children's perspec-
tives in theory and practice foreword by
Kathy Sylva*. Dordrecht: Springer.
- Sommer, D. (2012). *A Childhood Psychology
Young Children in Changing Times*. New
York: Palgrave Macmillan.
- Søgård, L., Jensen, Johansson, Moser, Ploug,
Kousholt, & Dansk Clearinghouse for Ud-
dannelsesforskning. (2011). *Forsknings-
kortlægning og forskervurdering af skandi-
navisk forskning i året 2009 i institutioner
for de 0-6-årige (førskol-
len)*. Kbh.: Dansk
Clearinghouse for uddannelsesforskning,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory
of language acquisition In E. L. Bavin (Ed.),
*The Cambridge Handbook of Child Lan-
guage*. Cambridge: Cambridge University
Press
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Sha-
red Intentionality. *Developmental Science*,
10(1), 121-125.
- Tomasello, M., Dweck, C., Silk, J., Skyrms,
B., & Spelke, E. (2009). *Why We Cooperate*.
Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Har-
vard: Harvard University Press.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningskapning i bar-
nehagen: innhold og bruk av barns voksn-
samtalefortellinger* Göteborg: Acta Universi-
tatis Gothoburgensis.

Tidlig indsats og social resiliens i et community psykologisk perspektiv



I denne artikel vil jeg diskutere, hvordan community psykologi kan bidrage til vores forståelse af tidlig indsats med henblik på at fremme resiliens hos børn. Jeg vil starte med en kort beskrivelse af tidlig indsats og dernæst af community psykologien og social resiliens. Dette vil danne baggrund for at diskutere, hvordan begrebet om den tidligt mistede kontakt også kan anvendes på kontakten i det større system, der er omkring små børn. Dette system omfatter børnene, institutionen, forældrene, nærmiljøet og det større samfund.

Af Peter Berliner

Tidlig indsats

En række undersøgelser fra USA peger på at tidlig indsats for at støtte udsatte børn gavner den enkeltes trivsel gennem livet og dermed samfundsøkonomien (Søgaard Larsen et al. 2013; Reynolds et al, 2011; Chambers et al, 2010; Camilli et al, 2008). Heckman er blevet kendt for at dokumentere, at investeringer i tidlig indsats samfundsøkonomisk set kommer overvældende godt tilbage (Heckman et al, 2010). Det sker gennem øget skattegrundlag, færre på overførselsindkomster, mindre arbejdsløshed mv. I dagsinstitutioner er tidlig indsats som begreb brugt til at betegne den særlige indsats, der kan finde sted for at støtte udsatte børn i deres udvikling allerede i deres tidlige leveår. Aktiviteterne retter sig mod at styrke de enkelte børn til at kunne bidrage til og deltage i fællesskabet med de øvrige børn og med de voksne samt at kunne udvikle kompetencer, der vil øge deres muligheder for at få uddan-

nelse og arbejde senere i livet samt for at kunne indgå i stabile og støttende sociale relationer. Da der er tale om indsats for at støtte udsatte børn ligger denne forskning tæt op ad resiliensforskningen, der undersøger hvordan børn kan trives på trods af en række risikofaktorer og modgang i livet.

De mest effektive tidlig-indsatsprogrammer omfatter et udvidet forældre-samarbejde (Søgaard-Larsen et al., 2013). Det er udvidet, fordi det omfatter langt mere end blot møder med forældrene. Det omfatter hjemmebesøg, direkte vejledning i kommunikation med børnene, forældreskoler med flere forældre sammen, direkte vejledning i at anvende lokalsamfundets tilbud (biblioteker, sport, kunst, mv.) ved at den professionelle går med familierne ud til dem, vejledning i sociale rettigheder, fædre-grupper, mødre-grupper og forældrenes direkte deltagelse i institutionens liv gennem at være der sammen med børnene og bidrage til

aktiviteter, etc. Der er tale om en tæt og meget direkte kontakt mellem professionelle og børnefamilierne. Derved opbygges et netværk, der rummer en række kompetencer. Det særlige ved programmer i USA er, at de er rettede alene mod at styrke udsatte familier. Det betyder, at disse familier allerede ved programmernes start er udpegede som særlige. Der er tale om grupper, der på den måde aktivt udskilles som særligt sårbare.

Dette er interessant, idet dette fokus ikke harmonerer med den inklusionstanke, der er så dominerende i vores danske forståelse af pædagogiske indsatser. Det er ligeledes interessant i et community-psykologisk perspektiv, fordi dette ser på sammenhængen mellem trivsel, mental sundhed og fordeling af kulturelle, økonomiske og sociale ressourcer i samfundet. Der er massiv og evidensbaseret forskning, der peger på en klar sammenhæng mellem lav adgang til ressourcer og udfordringer som misbrug, kriminalitet, vold, selvmord, sindslidelser, sygdomme, kortere levetid, adfærdsproblemer hos børn og subjektivt oplevet mistrivsel (Friedli, 2009). I et eksternaliserende, narrativt perspektiv kan man sige, at de relativt fattige familier lettere "kæper" af disse problemer – der ligger i samfundet som mulighedsrum udenfor familierne. Kieling et al. (2011) giver en oversigt over mistrivsel hos børn som et globalt problem, der knytter sig til fattigdom, herunder relativ fattigdom. De påpeger, at tidlig indsats og uddannelse kan bruges til at udvide udviklingsstierne for de børn, hvis muligheder er begrænsede på grund af

den ulige fordeling af sociale, økonomiske og kulturelle ressourcer.

Community psykologi

Det særlige i community-psykologien er dens fokus på de nære og direkte miljøer (der i dag delvist kan være elektronisk formidlede), som danner livsrammen om menneskers liv. Disse rammer er indlejrede i større samfundsmæssige udviklingsprocesser – herunder økonomi, økologi og kultur. Community psykologien handler om hvordan det nære miljø tilbyder bestemte vilkår med risikofaktorer og udviklingsfremmende faktorer. Nærmiljøer med en høj grad af økonomisk lighed samt med respekt for kulturel diversitet ser ud til at være mere modstandsdygtige overfor risikofaktorer end nærmiljøer med en høj grad af ulighed og med fordomme og intolerance (Putnam, 2009). Endvidere er oplevelse af kontrol over egne livsbetingelser, medbestemmelse og aktiv deltagelse, meningsfuldhed, fælles aktiviteter og social støtte faktorer, der skaber højere trivsel, og mindre risiko for vold, kriminalitet, sygdomme og tidlig død. At det forholder sig sådan er i dag påvist gennem solid forskning (Orford 2008). Community-psykologien har i lang tid haft et blik for det, der nu ofte beskrives som *social kapital* eller "*sense of belonging*", dvs. graden af gensidig tillid og samhørighed i lokalmiljøet og i samfundet som helhed. Community psykologien har undersøgt *social resiliens*, dvs. lokalsamfunds kapacitet til at overkomme og videreudvikle sig på trods af risikofaktorer (se Berliner & Christensen, 2014).

På dansk kan community måske bedst oversættes med fællesskab, idet der ikke findes den samme distinktion som på engelsk mellem *society* og *community* – hvor det første betegner samfundet som helhed med de fælles love og reguleringer, mens det sidste er det oplevede fællesskab på et konkret niveau. Community betegner samtidigt det, der er større end den enkelte familie, idet der er flere familier i det. Fællesskabet kan opleves ud fra lokalitet, fælles værdier, konkret samarbejde eller sociale relationer – men der er i alle tilfælde tale om et konkret nærvær. I de fleste tilfælde vil et community møde den enkelte gennem alle de fem sanser, om end der kan være undtagelser fra dette. En spændende udvikling i dag er at koble oplevelsen af socialt nærvær i nærmiljøet sammen med udviklingen af demokratiske byrum, der omfatter aktiviteter med lige adgang for alle (om end muligvis med forskellige aktiviteter) som åbne og aktive kulturrum med plads til både kropslige, æstetiske, sociale og diskursive udviklings- og læringsprocesser (Gehl & Svarre, 2013). Der er tale om fælles læringsprocesser – fælles læringsrum – som det er beskrevet i teorier om kollektiv intelligens og community resiliens (der er en del af social resiliens) (Norris et al. 2008).

Communitypsykologien drejer sig om at undersøge, hvordan større sociale fællesskaber, herunder også samarbejdet med institutioner, kan ændre sig på måder, så flere, i princippet alle, inkluderes i fælles aktiviteter på måder, der skaber øget trivsel og resiliens. Der kan modsat opstå grupper med stærk intern social støtte, men med en høj

grad af eksklusion af andre. Dette fører oftest til en oplevelse af trussel med efterfølgende aggression til følge. Solid socialpsykologisk forskning har dokumenteret dette. Der imod er det mindre udforsket, hvordan det knytter an til socio-økonomiske forhold. Men dette felt er under udvikling i forskning, der ser på sammenhængen mellem implementeringen af menneskerettigheder og muligheder for trivsel for alle. Det viser sig også i ideen om socialøkonomiske virksomheder, der søger at skabe en dobbelt bevægelse, nemlig dels at sætte sociale hensyn til særlige grupper ind i en markedsøkonomisk samfundsmodel og dels at ville gøre markedsøkonomien socialt ansvarlig gennem særlige ordninger.

Community psykologisk forskning tager et meget konkret afsæt i praktiske projekter for derved at styrke både den sociale retfærdighed i samfundet og den menneskelige frihed. Den sociale retfærdighed handler om tryghed, dvs. at man er sikret mod udnyttelse, overgreb og fattigdom, herunder relativ fattigdom – og at dette sker gennem en retighedsbaseret adgang til de grundlæggende menneskerettigheder (sundhed, uddannelse, retslig beskyttelse, livsgrundlag og deltagelse i demokratiet). Denne adgang sker i stigende grad gennem samfundsmæssigt opbyggede og vedligeholdte institutioner, der tilvejebringer de ydelser, der sikrer den sociale tryghed. I den skandinaviske model er denne institutionalisering særligt tydelig (Esping-Andersen, 1990; Andersen et al, 2007; Jensen & Svendsen, 2010; Berliner og Nielsen, 2013). Friheden angår retten til selvbestemmelse og til ligeværdig deltagelse i samfundet på

alle niveauer uden at denne deltagelse hindres på grund af trusler, vold, diskriminering eller andre former for magtmisbrug. Det særligt interessante i denne model er at forbedringer i livssituationen, f.eks. sænkelse af volds- og dermed tvangsniveauet i samfundet i høj grad er set gennem lovgivning og en implementering af lovene gennem institutionerne. Dermed er der samtidigt sket en opbygning af en bestemt form for professionalisme i institutionerne, som i høj grad har haft indflydelse på udpegningen af subjektiveringsmuligheder for borgerne. I og med fokuseringen på beskyttelsen af enkeltindividets mod overgreb har der været mindre fokus på fællesskabets muligheder. Der er i dag et stort fokus på borgernes aktive deltagelse i samfundslivet. Politologiske analyser har vist at denne ide om aktiv deltagelse i samfundslivets almen praksisser er et særligt kendetegn ved kapitalistiske velfærdsstaters organisering af borgernes subjektivitet. Det spændende er at denne opfattelse af deltagelse genfindes i forskellig udformning i hele det politiske spektrum. Dog er den blevet udfordret af bevægelser som "de indignerede", der netop ser deltagelsesbegrebet som en form for aktiv deltagelse i et samfund, der i stigende grad producerer relativ fattigdom og ulighed.

Community psykologien studerer, hvordan livsvilkårene påvirker sundhed og trivsel både hos individer og i sociale grupper og segmenter. I dag ved vi med overvældende evidensbaseret at den fattigste og dermed underprivilegerede del af enhver befolkning er overrepræsenterede mht. udsathed for vold (herunder vold mod éns egen

krop, inklusive selvmord), sygdomme, mistriksel, misbrug og kortere levetid (Diderichsen, Harboe & Nygaard, 2006). Evidensbaseringen er et produktivt potentiale i social medicin, epidemiologi, befolkningsundersøgelser og i community psykologien. Styrken i dette er den klare evidensbaseret gennem solid forskning i en lang række lande. Det er en konstatering af, at der i samfundet findes mange menneskelige ressourcer, der har svært ved at komme til udfoldelse på grund af utryghed og ulighed (Friedli, 2009).

Community psykologien har en tradition for demokratisk forskning i interventionsprojekter. Ud over de store statistiske analyser foretages kvalitative undersøgelser af forandringsprocesser. Disse processer kunne med et bedre ord kaldes forbedringsprocesser, men det har noget belærende og koreksende over sig på dansk. Styrkesprocesser er et andet ord, der trækker på det engelske begreb empowerment. Dog er det en udfordring at dette synes at knytte meget an til magt – at have styrke bliver at have magt i en kamp om indflydelse og ressourcer. Spørgsmålet er om det derved bærer ved til en diskurs, der indskrives kampen og konkurrencen snarere end tilliden og solidariteten som betydningsbærerne principper for opbygning af gode livsvilkår for alle. I den særlige danske udvikling af community psykologien er fokus meget på det præventive i form af at ændre de sociale processer, der bliver ved med at producere en række meget vedholdende sociale problemer over en årrække. Det er givtigt at studere disse. Men mere givtigt er det at studere dér, hvor reproduktio-

nen af dem holder op og der i stedet produceres løsninger. Den etiske forpligtelse er at bruge forskning til at producere løsninger i demokratisk dialog med de lokale beslutningstagere – der i community psykologien er den lokale befolkning og de praktisk arbejdende professionelle i institutionerne. Community psykologien er skeptisk overfor generelle teorier, der overgribende forklarer menneskers adfærd eller skaber på forhånd givne skabeloner for analyse af levende, aktive og sprælske menneskers liv. Community-psykologien påpeger, hvorledes sådanne teorier ikke har kunnet bidrage til at løse en række vedvarende sociale problemer – men derimod har skaffet en række forskere og professionelle privilegier som “den hjælpende klasse” og sat dem i en dominerende vidensposition (Dalton, Elias & Wandersman, 2001).

I community psykologen findes et demokratisk forskningsideal i stil med det, der kendes fra aktionsforskningen. Forskningen er en del af en proces, der søger at bygge trivsel gennem åben dialog med deltagerne om lokale ressourcer og visioner. Ofte arbejdes der med basisdemokratiske mødeformer og op-søgende aktiviteter for også at lære af de grupper og enkeltpersoner, der ikke høres i det repræsentative demokrati. Det kan være, fordi de ikke kender adgangen til dette, fordi de ikke kan komme til orde, fordi de ikke stræber efter magt og indflydelse, fordi de er optaget af at styrke livet i den direkte kontakt med børn, naboer og familie, eller af andre grunde. Manglende kendskab til de sproglige koder i den politiske debat er også en grund. Politik er en verbal proces i dag, men mange mennesker

yttrer og udtrykker sig bedre gennem andre medier: praktiske, handlingsmæssige, kunstneriske, følelsesmæssige og sociale. I en undersøgelse af mødres fortællinger om sorg udløst af at et af deres børn (unge) var blevet myrdet af det Sydafrikanske apartheidregimes institutioner under urolighederne, der førte til regimets fald, fandt man at mødrene næsten altid beskrev, at de stod i køkkenet og lavede mad, at de var ved at vaske tøj, eller udførte andet husligt arbejde, da de modtog underretningen (Ross, 2001). Der er i dette en fortælling, fordi undersøgelsesformens sproglige karakter tvinger dem til det – men en fortælling, der eksisterer i et rum af praktisk og ordløs omsorg. Community psykologen søger at udfolde og begribe disse emotionelle, kropslige, rumslige og materielle niveauer i praksis og anvende dem som bidrag til den fælles styrke i et nærmiljø. Denne styrke giver modstandskraft overfor vanskeligheder og modgang i livet – og dermed social resiliens.

Resiliens

Rutter (2012) ser resiliens som en effekt af risikofaktorer og beskyttende faktorer i et opvækstmiljø. Der er en større sandsynlighed for at et barn med mange beskyttende faktorer og færre risikofaktorer vil klare sig godt i livet end der er for at ét med mange risikofaktorer og få beskyttende faktorer vil gøre det. Men det afhænger af typen og omfanget af disse faktorer. Hver enkelt barns opvækst er en kombination og en mediering af genetiske og sociale forhold. Det skyldes, at de genetiske faktorer kommer til udtryk i mødet med de sociale livsvilkår, som

barnet lever i. De “udløses” i de konkrete livsrammer og i de konkrete oplevelser, barnet har. Rutter (2013) dokumenterer, at også tilfældigheder spiller ind – i form af *turning points*, dvs. vendepunkter, hvor der kan opstå uventede muligheder for et udsat barn. Disse vendepunkter kan ses som *windows of opportunities*, hvor der pludseligt kan åbne sig udviklingsmuligheder. Det er vigtigt at se de enkelte risikofaktorer og beskyttende faktorer som dele af en større kontekst.

Rutter (2012) undersøger, hvordan udsatte børn kan opnå samme muligheder i samfundet som alle andre børn. Det omfatter, hvordan samfundet kan sikre, at de udsatte børn sikres samme rettigheder til uddannelse, sundhed, jobs og politisk deltagelse som andre børn gives igennem opvæksten. Dette rettighedsbaserede perspektiv har fokus på kontekstfaktorer og på, at støttende og beskyttende faktorer bygges og vedligeholdes i en aktiv social proces. Denne proces er *community resiliens* og *social resiliens*.

Abesamis et al. (2006) definerer *social resiliens* som et mål for, hvor meget forandring et socialt system kan håndtere og samtidigt vedblive med at have kontrol, dvs. hænge sammen, over egen situation. Folke et al. (2003) udledte på basis af en række casestudier fire principper for at skabe resiliente og bæredygtige nærmiljøer: (1) at kunne leve med usikkerhed og forandringer gennem opbygning af gode visioner og fleksible sociale netværk; (2) at se mangfoldighed som en styrke, da det åbner for at kunne bruge forskelligartede synsvinkler til at skabe ressourcer med; (3) at fremme fælles læ-

ring; (4) at få kontrol over egen livssituation gennem en ligelig adgang til ressourcer, fredelige konfliktløsninger, samt monitorering og feed-back for at lære af de erfaringer, der gøres (Folke et al., 2003, Berliner 2012). Putnam (2009) har med begrebet *social kapital* beskrevet betydningen af at kunne opbygge støttende sociale relationer både til mennesker, der ligner én selv og til mennesker der er meget anderledes end en selv. Han har påpeget, hvorledes det skader samfunds sociale resiliens, hvis denne sociale kapital falder væk – eller hvis den aldrig opbygges.

Social resiliens er når man kan genskabe eller vedligeholde respekten for hinanden, håbet, det daglige udkomme, nysgerrigheden, kreativiteten og livsglæden hos sig selv og hos andre.

Aktuelt er der megen opmærksomhed på, at individuel resiliens knytter sig til socialt resiliente samfund – idet samfundsmæssig resiliens måles på kapaciteten til at sikre gode muligheder, herunder tryghed og frihed, for alle borgere. *Social resiliens* knytter sig til sikring af grundlæggende menneskerettigheder, idet disse handler om at give mennesker adgang til udviklingsmuligheder også i situationer med modgang og risikofaktorer. I dag er det dokumenteret, at resiliens er en kapacitet, der kan opbygges. Den kan skabes i lokalsamfund, familier og institutioner. Individuel resiliens læres ved at deltage i et system, der fungerer på en social resilient måde. Man taler i dag om resiliente læringsmiljøer (daginstitutioner, skoler, tekniske uddannelser, universiteter, m.v.), resiliente familier, resiliente lokalmiljøer, resiliente byer, resiliente socio-økologiske

systemer, m. v. Fokus i alle disse områder er på, at det resiliente findes i de fælles praksisser, der opbygger kapacitet til at forebygge, mestre og komme sig over modgang.

Diskussion: hvordan kan community psykologi og social resiliens bidrage til vores forståelse af den tidligt mistede kontakt

Børns trivsel og resiliens er vævet ind i et større system, der omhandler rettigheder og tryghed. Børns vilkår er dårlige mange steder i verden – og dette må medtænkes i hele forståelsen af resiliens. I særlig grad må der ses på krænkelse af børns rettigheder og direkte fysiske overgreb på børn. Fattigdom og marginalisering, forfølgelse, krig og borgerkrig, udnyttelse som arbejdskraft, seksuel udnyttelse og manglende adgang til sundhed og uddannelse er vilkår, som en stor del af verdens børn og unge lever under. På den baggrund knytter Masten (2014) udviklingen af resiliens hos børn sammen med udviklingen af fredelige opvækstmiljøer, der i praksis respekterer børns rettigheder som de findes beskrevet i Konventionen om Barnets Rettigheder. Social resiliens skabes i en kontekst, der fremmer respekt for alle rettigheder og som er ressourceorienteret, anerkendende og fællesskabsorienteret. Dette omfatter diskursen (måden man taler om og til hinanden på), de sociale samspil og adgang til serviceydelser og til andre ressourcer. Masten konkluderer, at vi er nødt til at se resiliens i et globalt perspektiv – og se det som en del af det at udvikle fredelige samfund, der sikrer

rettigheder for alle, herunder ikke mindst for særligt udsatte grupper. I opbygningen af sådanne samfund er det vigtigt også at have børnenes perspektiv med i opbygningen af institutionsmiljø, foreningsmiljøer og nærmiljø. Tidlig indsats handler om at de-centrere, dvs. at vi skal styrke den sociale resiliens i de miljøer, som børnene opdrages og udvikles i. Det er gennem sådanne socialt resiliente miljøer – og sammenhængen mellem dem – at børnene kan udvikle resiliens og få en god social, emotionel og kognitiv udvikling.

Der er i dag massiv både kvantitativ og kvalitativ forskning, der dokumenterer, at mennesker trives bedst i livsvilkår, hvor de oplever en høj grad af tryghed og en høj grad af frihed til at kunne have kontrol over egen livssituation gennem medbestemmelse i fælles anliggender (Hattie, 2009; Henderson, 2012).

Bowlby (1951) bidrog med begrebet “en sikke base” til forskningen i, hvordan børn opbygger en oplevelse af tryghed og tillid. Bowlby så mest på tætte relationer og mindre på disses placering i et system. Men den tidlige kontakt foregår i et socialt system, da tillid jo i selve sit indhold er en social kategori, der rummer erfaringer med andre mennesker. De sociale relationer er en del af en større helhed, der omfatter materialitet, diskurser af imaginær og symbolsk art, adgang til kulturelle ressourcer og udtryksformer, og interaktioner af handlingsmæssig art. De udspiller sig i konkrete rum, formet af blandt andet infrastrukturer, tidsstrukturer, arbejdsmarked, lovgivning og økonomi. Et community psykologisk perspektiv vil se hele systemet – lige-

som også et økologisk psykologisk perspektiv vil. Men i community-psykologien vil man styrke de processer, der skaber tillid og sikkerhed og dermed øget trivsel. Erkendelsesformen i community-psykologien er pragmatisk og prospektiv (fremadrettet) ved at være aktivt forandrende. Erkendelsesprocessen er en praktisk deltagelse i livet og i verden. Det er en aktiv tilgang, der er åben, og som bygger på en teori om det ufærdige, dvs. at menneskeheden stadig er i sin skabelse og kan udvikle sig ud over den viden, der er i dag. Netop det at lytte til andre på denne måde er med til at skabe tillid. Man søger at gøre det, man ønsker at fremme.

Igennem forskellige praktiske metoder er det muligt at skabe social resiliens i grupper i konkrete livssituationer. Disse metoder omfatter måder at styrke samarbejde og samhørighed på. De er ofte ganske ligefremme, men har stor virkning. I en senere artikel vil jeg præsentere nogle af disse metoder mere konkret på baggrund af erfaringer fra praktisk projekter for at opbygge social resiliens i nærmiljøer og i lokalsamfund samt i institutioner og inden for arbejdslivet bredt.

I en tidligere artikel (Berliner & de Casas Soberon, 2011) har vi beskrevet én af disse metoder, nemlig "den trygge gruppe"-metoden, der ser tryghed som en aktiv, kollektiv proces i en konkret kontekst. Dens formål er at skabe social resiliens, dvs. mulighed for alle for at trives på trods af modgang og risikofaktorer og for at forebygge omfanget af modgang og lidelse skabt gennem stigmatiserende diskurser, eksklusion og ulige fordeling af adgang

til ressourcer. "The safe group approach" er en ligefrem teknik, der arbejder bevidst med forskellige lag i erkendelsen ved at den i selve sin form sammen med deltagerne skaber det, som den søger at fremme. Den bygger på en styrkelse af den viden, der allerede findes om dette i miljøet, hvorved den i sin form åbner for bæredygtighed (Berliner, Soberón & Christensen, 2014, se også Berliner, 2013).

Konklusion

I et community psykologisk perspektiv handler tidlig indsats om at bygge socialt resiliente miljøer omkring børnene. Det handler om at tage afsæt i de ressourcer, der findes blandt de professionelle, forældrene og børnene. Det er vigtigt med et børneperspektiv. Der arbejdes med konkrete forandringsprocesser, der styrker tillid og tryghed som grundlag for sammen at kunne modstå modgang og risikofaktorer.

Referencer

- Abesamis, N.P., Corrigan, C., Drew, M., Campbell, S. & Samonte, G. (2006). *Social Resilience: A literature review on building resilience into human marine communities in and around MPA networks*. MPA Networks Learning Partnership, Global Conservation Program, USAID.
- Andersen, T. M., Holmström, B., Seppo Honkapohja, S., Korkman, S., Söderström, H. T. & Vartiainen, J. (2007). *The Nordic Model – Embracing globalization and sharing risks*. Helsinki: The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA)/Taloustieto Oy.
- Berliner, P. & Christensen, J. H. (2013). Fredsopbygning som social og materiel læring. *Psyke & Logos*, 34 (1), 278-296.
- Berliner, P. & de Casas Soberón, E. (2011). Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 48 (3), 289-295.

- Berliner, P. & Nielsen, A.M. (2013) Sociale læringsprocesser – kontekstuel læring og transformation. *Psyke & Logos*, 34(1), 9-32.
- Berliner, P. (2012). Bæredygtig pædagogik og fælles læring som community resiliens. *Kognition & Pædagogik*, 22 (86), 64-73.
- Berliner, P. (2013). At være i verden som en krop, der løber ind i samfundet – om sociale læringsprocesser og community psykologi. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 50(6), 54-64.
- Berliner, P., Soberón, E. de Casas & Christensen, J.H. (2014). Utopi i praksis – Læring som *et rum for fred*. *Psyke & Logos* 35(1). 140-163.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S, Barnett, W. S. (2008). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*. 112 (3), 579-620
- Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R.E., Smith, D., Laurenzano, M. (2010): Effective Early Childhood Education Programs: A Systematic Review. *Best Evidence Encyclopedia*. www.bestevidence.org
- Dalton, J.H., Elias, M. J. & Wandersman, A. (2001). *Community Psychology – Linking Individuals and Communities*. Stamford: Wadsworth.
- Diderichsen, F., Habroe, M. & Nygaard, E. (2006). *At prioritere social ulighed i sundhed – analysestrategi og resultater for Københavns Kommune*. København: Institut for Folkesundhedsvidenskab.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Folke, C., Colding, J. & Berkes, F. (2003). Synthesis: building resilience and adaptive capacity in social-ecological systems. In F. Berkes, J. Colding and C. Folke (Eds.). *Navigating social-ecological systems: building resilience for complexity and change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedli, Lynne (2009). Mental health, resilience and inequalities. Copenhagen: WHO.
- Gehl, J. & Svarre, B. (2013). *Bylivsstudier – studier af samspillet mellem byens form og byens liv*. København: Bogværket.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46.
- Henderson, N. (2012). Resilience in Schools and Curriculum Design. In Ungar, M. (Ed.). *The Social Ecology of Resilience*. pp. 297-306. New York: Springer.
- Jensen, C. & Svendsen, G. T. (2011). Giving money to strangers: European welfare states and social trust. *International Journal of Social Welfare*, 20, 3–9.
- Magis, K. (2010). Community resilience: An indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources*, 23(5), 401–416.
- Masten, A.S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85 (1), 6–20.
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127–150.
- Orford, J. (2008). *Community psychology*. Chichester: Wiley.
- Putnam, R. D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 30(2), 137-174.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A. & White, B. A. B. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333 (6040), 360-364.
- Ross, F.C. (2001). Women's Testimony in the Forst Five Weeks of Public Hearings of the Suth African Truth and Reconciliation Commission. In V. Das, V., A. Kleinman, M. Lock, M. Ramphela & P. Reynolds (Eds.). *Remaking a World – Violence, Social Suffering, and Recovery*. Berkeley: University of California Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335–344.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(4), 474–487.

Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel



introduceret og diskuteret i relation til tidlig udvikling og risiko

Denne artikel giver en generel introduktion til basale begreber og antagelser fra udviklingspsykopatologien. Artiklen præsenterer også den transaktionelle udviklingsmodel, som er central for den forståelse af udviklingsprocesser – både sunde og patologiske, der gør sig gældende inden for udviklingspsykopatologien. Begreberne og modellen eksemplificeres og diskuteres primært i relation til undersøgelser og viden fra spædog småbørnsområdet vedrørende tidlig udvikling og risiko. Afslutningsvis belyser artiklen, hvordan udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel kan fungere som en konstruktiv forståelsesramme for tidlige forebyggende og sundhedsfremmende indsatser. Der peges på, at den kliniske forskning i behandling og forebyggelse kan give indsigter, som kan bidrage til nye teoretiske fremskridt og forståelse af psykiske lidelsers ætiologi og patogenese ad psykiske vanskeligheder.

Af Mette Væver

Indledning

Udviklingspsykopatologien er et relativt nyt forskningsområde, som fokuserer på at belyse og afdække de processer, som bidrager til eller beskytter mod udviklingen af psykopatologi. Det er ikke nogen selvstændig teori som sådan, men en overordnet og integrerende indfaldsvinkel i forståelsen af psykopatologisk udvikling. I udviklingspsykopatologien er det – ligesom i udviklingspsykologien – essentielt at identificere og forstå de signifikante udviklingsmæssige opgaver, som knytter sig til en bestemt udviklingsperiode. Men i udviklingspsykopatologien er det essentielt også at identificere de forhold, der har betydning for, at den normale udvikling *ikke* længere følges. I

udviklingspsykopatologien fokuseres der på forløbet af den individuelle udviklingssti, som både kan føre i retning af sund og veltilpasset udvikling og i retning af forstyrret og patologisk udvikling. Her bliver begreberne risiko- og beskyttende faktorer vigtige. Risiko- og beskyttende faktorer kan findes både hos individet som medfødte dispositioner og som faktorer i det sociale og det fysiske miljø. En central opgave i udviklingspsykopatologien er at identificere risiko- og beskyttende faktorer hos både individ og miljø og at udvikle modeller til at forstå, hvordan disse interagerer på komplekse måder i det individuelle udviklingsforløb – både når det forløber normalt, og når det er forstyrret. Dette er den transaktionelle

udviklingsmodel et bud på. Både i den kliniske psykologi og i udviklingspsykologien har der været skiftende tendenser i forhold til at forklare barnets udvikling, både normal og patologisk, som værende resultatet af enten miljø eller individuelle genetiske karakteristika. En forklaringsmodel som baserer sig på en uni-direktionel og lineær udviklings- og kausalitetsforståelse. I modsætning hertil er den transaktionelle udviklingsmodel et dynamisk systemperspektiv, som anvendes til at forstå gensidigheden imellem individ og miljø. Det er en vigtig grundantagelse i modellen, at de organiserede former for adfærd bliver udviklet i og med den gensidige og bi-direktionelle relation mellem komponenter, som stammer fra både individet og miljøet, og dermed hverken er et resultat udelukkende af en genetisk modningsplan eller en miljøbestemt adfærdsmodifikation. Begge sæt af komponenter udgør dele i det samme system, som forenes og danner mere eller mindre stabile relationsmønstre over tid. Transaktionsmodellen postulerer at adskille sig fra andre bi-direktionelle udviklingsmodeller ved at insistere på, at transaktioner er mere end blot gensidige interaktionseffekter. Transaktioner inkluderer en transformation – en udviklingsmæssig forandring, hvilket baserer sig på det faktum, at hverken barn eller miljø er statiske enheder. Men hvad er så egentlig en transaktion?

Dette diskuteres i artiklen.

Den empiriske spædbarnsforskning har siden 1960'erne givet os en større indsigt i det helt lille barns kompetencer og udvikling blandt andet inspireret af områder som neurobiologi, informati-

onsprocessering, kommunikationsteori, adfærdsgenetik og psykolingvistik (Smith, 2010). Der er i de senere år set en stigende interesse for at kunne spor oprindelsen til psykopatologi tilbage til tidlige forstyrrelser i barnets udvikling, og der er et ønske om, at en sådan viden også kan anvendes i klinisk praksis i form af tidlig intervention og forebyggende indsatser. I denne artikel eksemplificeres nogle af de udviklingspsykopatologiske antagelser og begreber samt den transaktionelle udviklingsmodel med empiri fra det kliniske spæd- og småbørnspsykologiske område. Inden for dette felt er eksempler på signifikante udviklingsopgaver for det lille barn at indgå i basale selv- og andenreguleringer af arousal og affekter, udvikle en tryk tilknytning til sine primære omsorgspersoner samt udvikle sociale og kommunikative færdigheder. Og udviklingsopgaven for miljøet er at blive kompetente omsorgspersoner for netop dette unikke barn, det vil sige at møde og adækvat interagere med barnet og bidrage udviklingsfremmende i disse transaktionelle processer i forhold til barnets udviklingsopgaver. Empirisk identificerede risikofaktorer i spæd- og småbarnsalderen er eksempelvis neuropsykologisk betingede vanskeligheder hos barnet, fx i form af et syndrom, for tidlig fødsel, reguleringsvanskeligheder, et vanskeligt temperament og utryk tilknytning. Risikofaktorer, der øger barnets sensitivitet i forhold til kontekstuelle risikofaktorer, er eksempelvis utilstrækkelig sensitiv omsorg, disharmoni eller ressourcsevaghed i familien i form af vold, misbrug eller psykisk sygdom.

Transaktionsmodellen og det udviklingspsykopatologiske perspektiv giver grundlag for et optimistisk syn på tidlig intervention, idet den baserer sig på en antagelse om og studier, der viser, at de fleste børn har mulighed for igen at komme ind i en sund udvikling på trods af tidlige problemer. Tidlig intervention og forebyggelse vil med udgangspunkt i denne model basere sig på tiltag, der fokuserer på både barnets og miljøets ressourcer og svagheder – på risiko- og beskyttende faktorer og på barns og forældres relation og samspil. Jo tidligere man iværksætter tiltag, desto bedre er prognosen, for at uhenigtsmæssige og risikoprægede transaktionelle udviklingsprocesser kan ændres, og egentlige forstyrrelser forebygges. Dette fører til artiklens afsluttende perspektivering til udviklingspsykopatologien som en grundlæggende forståelsesramme for forebyggende og sundhedsfremmende strategier for spæd- og småbørns psykiske udvikling, og en påpejning af hvordan klinisk forskning i behandling og forebyggelse kan give indsigter, som kan bidrage til nye teoretiske fremskridt og forståelse af ætiologi og patogenese ved psykiske vanskeligheder.

1. Udviklingspsykopatologi – centrale antagelser og begreber

Der har traditionelt været et ønske om at forklare sund og veltilpasset udvikling, utilpasset risiko- eller egentlig patologisk udvikling i termerne af *enten* miljø *eller* arvelighed. Det kan synes trivielt i 2010 at fremhæve, at det altid har været, men også fortsat er, nødvendigt at forklare og forstå, hvordan individet og dets miljø interagerer i skabel-

sen af en sund og veltilpasset eller en mere risikopræget og utilpasset psykisk udvikling. Erkendelsen af, at børn formes af og tilpasser sig deres miljø og familier – men også at miljøet og familien formes af og tilpasser sig barnet – er jo bestemt ikke ny. Ligesom det heller ikke er nyt, at de større kontekstuelle miljøer, der omgiver familien, interagerer med familiemiljøet, der så igen interagerer med barnet. Udviklingspsykopatologien har det overordnede formål at belyse og undersøge samspillet mellem de biologiske, psykologiske og sociale kontekstuelle aspekter af normal og forstyrret udvikling i et livslangt perspektiv (Cicchetti, 2006).

Udviklingspsykopatologi er et relativt nyt forskningsfelt med særlig fokus på de processer, som bidrager til eller beskytter mod udviklingen af psykopatologi. Det er ikke nogen selvstændig teori som sådan, men en overordnet og integrerende indfaldsvinkel i forståelsen af psykopatologisk udvikling.

Perspektivet kan siges at basere sig på en række grundlæggende og definerende begrebsområder, herunder særligt forståelsen af kausalprocesser i psykopatologi, udviklingsbegrebet, selve udviklingsprocessen og kontinuiteten og diskontinuiteten mellem normalitet og psykopatologi. På baggrund af disse overordnede og gennemgående emneområder integreres teori og empiri fra flere videnskabelige discipliner, som eksempelvis epidemiologi, genetik, psykiatri, psykologi, sociologi, neurovidenskab med flere og ligeledes forskellige udviklingsmodeller såsom biologiske, behavioristiske, psykodynamiske og systemiske. Det at anlægge et udviklings-

psykologisk perspektiv på psykopatologi indebærer ikke et konkurrence- eller modsætningsforhold til de genetiske eller mere biologiske positioner. Snarere er det en insisteren på at se på den individuelle og personlige udviklingsmæssige integration over tid af det biologiske og det psykologiske. Således ses årsagen til psykopatologien i dette perspektiv som liggende i selve denne udviklingsproces, hvormed individet med sin baggrund af tidligere bio-psyko-social udvikling udvikler sig i og med de aktuelle omgivelser og krav fra disse (Væver og Harder, 2008).

Udviklingspsykopatologiens baggrund

Udviklingspsykopatologien opstod i 70'erne inden for det kliniske børne- og ungdomspsykologiske område. Nogle af de primære og grundlæggende teoretikere er Achenbach, Rutter, Sroufe, Sameroff og Cicchetti. Perspektivet opstod blandt andet med baggrund i en kritik af den etablerede psykiatri og dennes implicite medicinske ætiologimodel, således som den også udmønter sig i de klassiske diagnosesystemer. Diagnosesystemerne blev oplevet som særlig begrænsende inden for det kliniske børneområde. En diagnose beskriver et statistisk symptombillede, men barnet, som tilskrives diagnosen, er jo i en fortsat udviklingsproces, der ikke kan tages højde for. Perspektivet opstod også som en kritik af udviklingspsykologien og denne disciplins ønske om at fremsætte enkle teorier, der skulle kunne forklare psykisk udvikling i al sin kompleksitet. Udover at disse udviklingspsykologiske teorier ofte baserede sig på et meget sparsomt empirisk grundlag, så var der desuden meget lidt fokus på overgan-

gen til voksenlivet, på de kausalprocesser, der er involveret i de individuelle forskelle i udvikling og sluttelig blev disse individuelle forskelle i nogle teorier set i termerne af begrænsende stadieteorier og således som fiksering, regression eller faseadaptation (Rutter og Sroufe, 2000, p. 268).

Det er en helt central pointe i udviklingspsykopatologien, at viden om den normale udvikling og normale udviklingsprocesser er afgørende for vores forståelse af den afvigende udvikling og forstyrrede udviklingsprocesser. Men det er også en pointe, at viden om de forstyrrede udviklingsprocesser også gør os klogere på de normale udviklingsprocesser. Udviklingspsykopatologien adskiller sig, som også navnet siger, således fra udviklingspsykologien ved at integrere forståelsen af både normal og forstyrret udvikling.

Udviklingspsykopatologien trækker i høj grad på viden og empiri fra udviklingspsykologiens studier af normale udviklingsprocesser i sin forståelse af patologi. Det er således en grundantagelse at for at kunne forstå de patologiske tilstande og de forstyrrede udviklingsprocesser, der leder til patologi, så må denne forståelse basere sig på en viden om den normale funktionsmåde, som de patologiske tilstande vurderes i forhold til. Ikke bare er viden om normale biologiske, psykologiske og sociale processer vigtige for at kunne forstå, forebygge og behandle psykopatologi. Men afvigelser fra og forstyrrelser i den normale udvikling, som de ses i de patologiske processer, indikerer faktisk også nye muligheder for, hvordan den normale udvikling bedre kan undersøges og forstås. Og på den baggrund kan

afvigelser også bedre behandles eller forebygges (Cicchetti, 2006). Man kan sige, at der i dag savnes en større integration af viden fra den grundvidenskabelige udviklingspsykologiske forskning i den kliniske psykologiske forskning og praksis og vice versa, og at udviklingspsykopatologien netop udgør en sådan integration. Cicchetti (2005, 2006) fremhæver, at feltet for tidlig intervention og forebyggelse vil kunne blive et brobygningsområde imellem den udviklingspsykologiske grundforskning og den kliniske psykologi. Denne artikel vil afslutningsvis perspektivere til dette.

Den individuelle udviklingssti og begreberne multi- og ekvifinalitet

Interaktionen mellem arv og miljø er mantraet i udviklingspsykopatologien. Individets udvikling og eventuelle psykiske forstyrrelser ses som resultater af en aktiv og kompliceret interaktionsrække og transaktion mellem medfødte biologiske dispositioner, miljø-mæssige påvirkninger og individets subjektive og personlige oplevelse og bearbejdning af disse. Fokus er ikke bare på, hvordan individ og miljø interagerer, men også på hvordan de hver især transformerer og forandrer hinanden – i og med denne interaktion. Den individuelle udviklingsproces udgør selve den medierende forbindelse mellem arv og miljø. Hvor begrebet 'miljø' traditionelt er blevet forbundet mere snævert med individets familiære opvækstmiljø, opfattes miljøet i det udviklingspsykopatologiske perspektiv bredere og indbefatter således også det intrauterine miljø. Et af biologiens mest komplekse fænomener er også udviklingsprocessen fra det befrugtede

humane embryo til det nyfødte spædbarn. Sroufe har påpeget, at et af de centrale mål og en principiel opgave for udviklingspsykopatologien er at definere og beskrive grupper af udviklingsstier, hvoraf nogle med højere sandsynlighed er associeret med senere psykopatologi og andre med lavere sandsynlighed. Før den mentale forstyrrelse manifesterer sig, så vil bestemte stier eller udviklingsforløb kendetegne tilpasningsforstyrrelser, som probabilistisk varsler senere psykopatologi (Sroufe, 1997).

Udviklingspsykopatologien har den antagelse, at der er multiple bidragende faktorer til både sunde veltilpassede og til risikoprægede utilpassede udviklingsmæssige resultater hos ethvert individ. Disse faktorer og deres relative bidrag til udviklingen varierer imellem individer, og der er myriader af stier, der kan føre til enhver bestemt manifestation af både tilpasset og forstyrret adfærd. Derudover er det en antagelse, at der er en heterogenitet imellem de individer, som udvikler en specifik lidelse med hensyn til, hvordan forstyrrelsen fremtræder, ligesom der er en heterogenitet imellem de individer, der oplever en periode med utilpasset udvikling, men som ikke udvikler en egentlig forstyrrelse. I denne sammenhæng tales der i udviklingspsykopatologien om multi- og ekvifinalitet.

Begrebet multifinalitet henviser til, at det samme udgangspunkt kan ses at føre i mange retninger. Fordi mange faktorer virker ind på udviklingsprocessen, kan tilsyneladende fælles betingelser på et vist tidspunkt i udviklingen senere resultere i meget forskellige tilstande afhængig af de efterfølgende ud-

viklingsbetingelser. For eksempel er der fundet høj konkordans for skizofreni hos enæggede tvillinger, men selv om de har samme biologiske udgangspunkt, er det alligevel i over halvdelen af tilfældene kun den ene tvilling, der udvikler lidelsen. Tienari har påvist, at psykopatologi hos adoptionsfamilien kan være et eksempel på en sådan afgørende forskel i udviklingsbetingelserne, idet 5 % af bortadopterede børn af skizofrene mødre, hvor der var psykopatologi i adoptionsfamilien, udviklede skizofreni, mens ingen børn med tilsvarende baggrund senere fik diagnosen i adoptionsfamilier uden psykopatologi (refereret i Væver og Harder, 2008). Omvendt så henviser begrebet ekvifinalitet til det, at mange og meget forskellige udviklingsforløb ses at kunne føre til samme symptombillede og samme lidelse. Den stigende viden om multiple faktorer, der kan influere på udviklingen af bestemte psykiske lidelser, implicerer samtidig, at der er forskellige veje til samme symptombillede. Fx har Blatt (1995) peget på to meget forskellige udviklingsveje til depressive symptomer, en der har rod i udelukkelse og isolation, og en der bunder i angst og hjælpeløshed (refereret i Væver & Harder, 2008).

Risiko- og beskyttende faktorer

I udviklingspsykopatologien taler man om risiko- og beskyttende faktorer i den livslange udviklingsproces – fra embryo til voksen – og det fremhæves, at vi via den empiriske forskning kan få større viden om og kan identificere og benævne sådanne risiko- og beskyttende faktorer, hvorved muligheden for tidlig intervention og forebyggelse også forøges.

Risiko- og beskyttende faktorer kan findes både hos individet som medfødte dispositioner og som faktorer i det sociale og det fysiske miljø.

En risikofaktor kan overordnet defineres som en hvilken som helst omstændighed, der øger sandsynligheden for et senere uheldigt udfald. I relation til den tidligste psykiske udvikling kan det være en egenskab hos barnet, som er til stede allerede fra fødslen, som fx et syndrom, eksponering til alkohol eller narkotiske stoffer i fosterlivet, præmatur fødsel, eller det kan være en families menneskelige eller økonomiske ressourcervagthed, misbrugsproblematik eller psykisk sygdom hos barnets forældre (Smith, 2010, p. 35).

Beskyttelsesfaktorer kan – ligesom risikofaktorer – enten knytte sig til det enkelte individ, til familien eller til relationer uden for familien. Individuelle beskyttelsesfaktorer kan for eksempel være, at barnet er robust og velreguleret fra fødslen, er tydeligt i sin adfærd og sit behov for omsorg og/eller er intelligent. I – eller uden for familien – kan det for eksempel være faktorer som det at have et nært forhold til en omsorgsperson, at barnet går på en god skole eller i en god daginstitution. Disse beskyttelsesfaktorer er med til at mindske risikoen for, at barnets udviklingsopgaver mislykkes, og dermed også for at barnet fejludvikles. Jo flere beskyttelsesfaktorer, der omgiver barnet, des mindre betydning får risikofaktorerne for resultatet af barnets udvikling (Poulsen, 2004).

I udviklingspsykopatologien er der således fokus på risikofaktorer, risikomekanismer og beskyttende og dermed også udviklingsfremmende faktorer, li-

gesom også begrebet resiliens er centralt. Resiliensbegrebet og resiliensforskningen søger at afdække det, at ganske mange børn faktisk har en vanskelig start i livet, men på trods af dette vokser op, udvikler sig tilfredsstillende og bliver normale velfungerende børn (Borge, 2010).

Risiko-, beskyttende og udviklingsfremmende processer kan involvere *både* de genetiske/biologiske og de miljømæssige faktorer – i forståelsen af individets udviklingsmæssige interaktion med omgivelserne. Dermed gives der i den udviklingspsykopatologiske ætiologiforståelse mulighed for både en opadgående kausalitetsmodel (at det biologiske grundlag – og ved visse lidelser formentlig også generne – har betydning for individets adfærd og interaktion med omgivelserne) og en nedadgående (at individets adfærd og interaktion med omgivelserne har betydning for genernes udtryk og det biologiske grundlag) i forståelsen af udviklingen af psykopatologi, men også at disse interagerer.

Cicchetti argumenterer for vigtigheden af at konceptualisere risiko- og beskyttende faktorer i rammerne af en økologisk systemisk transaktionel udviklingsmodel. På hvert niveau i det økologiske system opererer risiko- og beskyttende faktorer som et tandem og i transaktion med individets særegne karakteristika (fx den aktuelle organisation af den biologiske, emotionelle, kognitive, repræsentationelle og interpersonelle udvikling). Det er ikke bare sådan, at det er de ydre faktorer, der influerer på individets udvikling, men også individet udøver indflydelse på de eksterne økologiske niveauer, som in-

kluderer familiemedlemmer, legekammerater og skolemiljø. Disse mønstre af indflydelse er således gensidige, og udviklingen forløber i form af disse altid igangværende transaktioner mellem individet og det ydre miljø. Ligeledes foregår der transaktioner imellem de forskellige indre domæner hos individet (dvs. biologiske, kognitive, affektive, repræsentationelle og interpersonelle). Det er ikke bare sådan, at de biologiske processer (dvs. eventuelle genetiske dispositioner eller neuroudviklingsmæssige forstyrrelser) influerer på de psykologiske funktioner; de psykologiske funktioner influerer også på de biologiske strukturer og funktioner. Kvaliteten af transaktionerne og den gensidige indflydelse mellem individet og det ydre miljø former karakteren af den individuelle udvikling og den retning, som den individuelle udviklingssti bevæger sig i. Og her vil den dynamiske balance mellem risiko- og beskyttende processer som udviklingen forløber over tid være afgørende (Cicchetti, 2005, p. 10). Denne systemiske og transaktionelle udviklingsforståelse beskrives mere indgående og eksemplificeres senere i artiklen.

Den tidlige psykiske udvikling er særlig vigtig, men ikke determinerende

Tidlige forstyrrelser i udviklingen og tidlige skader er ikke uoprettelige eller spildte muligheder, idet der ikke er empirisk evidens for stringente og ufravigelige sammenhænge mellem årsag og virkning i relation til tidlige forstyrrelser og senere psykiske lidelser. I relation til den tidlige udvikling er det dog alment accepteret og også empirisk begrundet (Sroufe et al., 2005), at netop

denne periode er særlig vigtig – begrundet i det simple faktum, at den ligger først. Tidlige risikoprocesser kan initiere onde og selvforstærkende cirkler i individets interaktion med omgivelserne, og dermed kan der skabes en kumulativ kontinuitet i risikoprægede udviklingsprocesser. Masten & Chicchetti (2010) kalder dette fænomen for 'udviklingsmæssige kaskader' Begrebet dækker over de kumulative konsekvenser for udviklingen i henhold til de mange interaktioner og overgange, der finder sted i udviklingen gennem livet, og som har betydning for individets evne til tilpasning. Kontinuitets- og diskontinuitetsbegreberne relaterer sig til udviklingspsykopatologiens ønske om at udvikle en forståelse af de kausalprocesser, der ligger under en eventuel kontinuitet i patologiske processer. Der tales i den forbindelse om henholdsvis homo- og heterotypisk kontinuitet i udviklingen af psykopatologi og om diskontinuitet i relation til de processer, som fører individet væk fra en fejludvikling og tilbage på et 'normalt' udviklingsspor eller fra et normalt udviklingsforløb og til et forstyrret. Rutter fremhæver, at vi må søge mere viden om de medierende mekanismer, der har betydning for, hvorvidt en psykopatologisk udvikling fortsætter eller afbrydes, samt i relation til resiliensbegrebet også det faktum, at nogle individer på trods af massive psykiske belastninger ikke udvikler patologi eller ikke udvikler så alvorlig patologi, som kunne have været tilfældet. Han stiller også spørgsmålet: Hvor tidligt i livet er adfærd prædikativ for senere psykopatologi? (Rutter, 2006).

Eksempel på tidlig risiko: Utryk tilknytning som en udviklingsmæssig risikofaktor
Carlson et al. (2004) fandt en signifikant sammenhæng mellem børns tidlige relationserfaringer, deres tilknytningsmønster ved etårsalderen og deres indre arbejdsmodeller for interpersonel adfærd, selvopfattelse og kognitiv fleksibilitet i 4-5 årsalderen. Endvidere fandt de, at disse personlighedstræk i 4-5-årsalderen, uafhængigt af deres faktiske funktionsniveau på dette tidspunkt, forudsagde følelsesmæssige og adfærdsmæssige vanskeligheder i 12-årsalderen. Barnets tidlige erfaringsdannelse og indre arbejdsmodeller virker ind på barnets fortsatte udviklingsproces. Undersøgelsen belyste også aspekter af, hvordan den tidligere udvikling fik konsekvenser for den senere udvikling, idet den påviste eksempler på barnets aktive indvirkning på sit omgivende miljø. Børn med indre arbejdsmodeller præget af forventninger om afvisning fra forældrene viste sig at blive afvist og udelukket af deres jævnaldrende, og selv om man flyttede dem til nye omgivelser, fik børnene ofte den samme status i det nye miljø. Andre forskere har påvist, at denne type børn med det såkaldte utrygge og undvigende tilknytningsmønster efter Mary Ainsworths klassifikationssystem (Ainsworth et al., 1978), misfortolker andres adfærd i aggressiv retning, hvilket får dem til selv at reagere aggressivt igen, og på denne måde er de selv aktivt medvirkende til at fremkalde den afvisning, de forventer. Herved obstruerer de deres egne muligheder for få glæde af de positive interaktionsmuligheder, der potentielt er til stede i et ressourcefyldt miljø, og afskærer sig

derved fra nye udviklingsmuligheder (Væver & Harder, 2008).

Eksemplet illustrerer, hvordan udviklingsprocessen kan komme til at følge en bestemt afstukket bane, som også kan ses som en kumulativ kontinuitet, præget af aggressiv adfærd og social isolation. Ikke fordi biologiske begrænsninger eller tidlige erfaringer bestemmer udviklingen i sig selv, men fordi der kan skabes strukturer, biologiske, psykologiske og sociale, der som tendens fastholder udviklingen på den bane, der er lagt. Samtidig med denne tendens til kontinuitet i udviklingen kan der også indtræffe begivenheder, både risiko- og beskyttende omstændigheder, der kan ændre udviklingsbanen i såvel mere negativ som mere positiv retning. Dallaire & Weinraubs undersøgelse fra 2007, har undersøgt sammenhænge mellem tidlig utryk tilknytning og senere angstlidelser ved 6-årsalderen. Undersøgelsen baserer sig på et meget stort community sample (N = 866) og undersøgte desuden også for kontrolvariable som køn, familieindkomst, samt barnets angstsymptomer målt ved 3-årsalderen. Forfatterne fandt, at der ikke var nogen signifikant sammenhæng mellem tilknytningsstryghed og udvikling af angst. Dog kunne tilknytningstryghed forudsige udviklingen af angst, når det interagerede med barnets erfaringer med negative livsbegivenheder som skilsmisse, dødsfald, adskillelse fra forældre og pludselig opståede økonomiske vanskeligheder (Dallaire & Weinraub, 2007).

Tilknytningsforskningen giver evidens for at betragte utryk tilknytning som en tidlig risikofaktor. Den samlede forskning om senkonsekvenser viser, at

der er denne sammenhæng mellem utrygge tilknytningsmønstre (A og C) og senere tilpasningsvanskeligheder, men der sættes i den nyere forskning spørgsmålstegn ved, om sammenhængen er så stærk som tidligere antaget, og at det i højere grad er interaktionen med andre risikofaktorer, der kan føre til senere vanskeligheder. Dog er der i dag omfattende evidens for, at det desorganiserede tilknytningsmønster signifikant er associeret med senere psykiske vanskeligheder og forstyrrelser (Rutter et al., 2009).

I dette afsnit er centrale begreber og antagelser fra udviklingspsykopatologien blevet introduceret og afslutningsvis eksemplificeret i relation til resultater fra tilknytningsforskningen, som illustrerer, hvordan en utryk tilknytning kan anskues som en tidlig risikofaktor for barnets udvikling, og hvordan denne risikofaktor kan præge barnets udviklingssti. Tilknytningsteorien har traditionelt vægtet kvaliteten af primærpersonens omsorg og sensitivitet som værende afgørende for kvaliteten af det tilknytningsmønster, som barnet udvikler i løbet af første leveår, og har i mindre omfang fokuseret på, hvad det individuelle barn bringer med sig ind i tilknytningsinteraktionen og dermed også i mindre grad på, hvordan barnet bidrager aktivt i skabelsen af relationen. Man kan således sige, at tilknytningsteorien baserer sig på en overvejende uni-direktionel udviklingsmodel. I det følgende præsenteres Sameroffs transaktionelle model, hvor udvikling ses som gensidige bi-direktionelle kontinuerlige forandringsprocesser.

2. Den transaktionelle udviklingsmodel

Sameroff, amerikansk udviklingspsykolog, er en af udviklingspsykopatologiens grundlæggere. I 1975 formulerede han sin transaktionelle udviklingsmodel til forståelse af normal udvikling og patologi (Sameroff & Chandler, 1975). I modellen antages det, at biologiske og miljømæssige årsagsfaktorer indgår i en komplekse kontinuerlig interaktion, og at de gensidigt forandrer hinanden over tid. Barnets adfærd har en effekt på miljøet og vice versa, og barnet bidrager aktivt med sin adfærd til at skabe sit eget miljø, ligesom barnets psykologiske behov og omsorgspersonens responser ændres over tid på en gensidig regulerende måde. Transaktionsmodellen postulerer at adskille sig fra andre bi-direktionelle interaktionelle udviklingsmodeller ved at insistere på den kontinuere og gensidige udviklingsmæssige forandring, der foregår i og med de transaktionelle processer, idet hverken barn eller miljø er statiske enheder. Men: Hvad er egentlig en "transaktion"? Og hvad er det, Sameroff ønsker at pointere, når han taler om transaktion og ikke bare gensidig interaktion i relation til udviklingsprocesser?

I bogen "The Transactional Model of Development – How Children and Contexts Shape Each Other" (2009), som er redigeret af Sameroff, skriver han i det indledende kapitel, at transaktioner foregår altid og overalt. Han fremhæver, at historisk set så har hovedparten af den videnskabelige indsats primært fokuseret på at udforske og afdække enkeltstående fænomener og genstande, men de største videnskabelige opda-

gelseser faktisk ofte sket inden for afdækningen af relationer og sammenhænge mellem genstande og fænomener (p. 3). Sameroff beskriver, hvordan videnskaben altid har haft som mål at kunne forklare og at kunne forudsige konsekvenser og resultater og på den baggrund også kunne gribe ind i relationelle processer for at kunne forebygge, forhindre eller befordre udviklingsresultater. Og udviklingspsykologien har historisk set bevæget sig som et pendul imellem en tendens til at se individets adfærd som værende determineret af individets ikke-reducerbare genetiske eller biologiske træk eller individets ikke-reducerbare miljømæssige erfaringer.

Relationer mellem fænomener og ønsket om at kunne forudsige udviklingsprocesser

Inden for feltet børns psykiske sundhed og risikoudvikling har der altid været et ønske om og et behov for at kunne forudsige effekt af interaktioner mellem miljø og arv – effekt af en given risiko- eller beskyttelsesfaktor i form af de udviklingsmæssige resultater. Sameroff tog i 70'erne i arbejdet med at udvikle sin model udgangspunkt i det konkrete eksempel, at børn, der selv om de blev født med forskellige medicinsk identificerede vanskeligheder såsom for tidlig fødsel og iltmangel, ikke voksede op og udviklede forventede kognitive og emotionelle vanskeligheder. Ifølge den på det tidspunkt dominerende klassiske lineære kausalitetsmodel skulle disse risikobørn på grund af deres biologiske vanskeligheder forventeligt udvikle psykiske vanskeligheder. Men mange af dem gjorde det ikke, så hvor blev problemerne af? Ligeledes tog Sameroff

udgangspunkt i det konkrete eksempel, der sås i relation til forældre med identificeret tendens til voldelig og overgribende adfærd. Litteraturen vedrørende vold og overgreb på børn viste på det tidspunkt, at forældre, som begik overgreb, havde en særlig personlighed, der ville få afgørende og determinerende betydning for barnets udvikling. Men også her sås det uventede fund, at mange forældre, der blev identificeret som havende den givne type personlighed, der var forbundet med tendens til vold og overgreb, faktisk havde børn, der ikke blev udsat for vold. Så hvordan kunne disse identificerede risiko-forældre have velfungerende børn? I relation til det første eksempel tolkede Sameroff det sådan, at ressourcerstærke miljøer hjalp barnet til at kompensere for sine tidlige vanskeligheder, og i det andet eksempel sådan at det barn, som led overgreb, også blev rapporteret til at have et vanskeligt temperament og dermed så at sige 'aktiverede' overgrebet hos sine forældrene – i modsætning til sine søskende, der var nemmere at omgås.

Disse ovennævnte udviklingsmæssige effekter kan begge forklares inden for en bi-direktionel og interaktionel udviklingsmodel. Gode forældre kan kompensere for spædbarnsproblemer, og nemme og tilpasningsdygtige børn kan 'slukke' for forældrenes tendens til vold og overgreb. Sameroff fremhæver, at i relation til den transaktionelle udviklingsmodel bliver spørgsmålet i højere grad: Vil et ressourcerigt miljø have en udviklingsfremmende effekt for alle børn? – Eller har det størst effekt, når der er tale om risikobørn, og der således mere bliver tale om en beskytten-

de effekt? Vil et barn med et nemt temperament have et mere positivt udviklingsforløb inden for et bredt spektrum af forældrepraksis, eller vil et barn med et nemt temperament have den største udviklingsmæssige effekt, hvis det vokser op med forældre med tendens til en overgribende og omsorgs-svigtende adfærdsstil? Sameroff fremhæver, at den interaktionelle forståelse af udvikling har været et stort fremskridt i forhold til de tidligere reduktioniske lineære udviklingsmodeller og også har betydet fremskridt i forhold til forudsigelser af udviklingsmæssige resultater i forhold til risikofaktorer, men at modellen er begrænset både teoretisk og metodisk. I 70'erne sker der en udvikling af de statistiske modeller fra en overvejende brug af variansanalyser til brug af regressionsanalyser, men Sameroff fremhæver, at der alligevel er to spørgsmål, som er helt centrale i belysningen af udvikling, og som ikke indfanges i den interaktionelle model og den statistik, der anvendes her. Nemlig: Hvilke processer eller ætiologiske mekanismer er det, der fører fra risiko til patologi, og hvordan kan vi beskrive relationen mellem forældre og børn? (Sameroff, 2009, p. 7).

Interaktioner og transaktioner

Hvad er så egentlig forskellen på at tale om henholdsvis en bi-direktionel interaktionel – og så en transaktionel udviklingsmodel?

Både inden for adfærdsgenetikken, fx Plomin (2000) og inden for det spæd- og småbørnspsykologiske område er der mange teoretikere, der har beskrevet udvikling og den tidlige mor-barn-interaktion ud fra en systemisk og bi-direk-

tionel udviklingsmodel. De har særligt fokuseret på de mikroprocesser, som udspringer sig i den tidlige interaktion, og de har anvendt forskellige termer i beskrivelsen af disse gensidige co-regulerende processer, fx affektiv afstemning (Stern, 1985), Mutual Regulation Model (Tronick, 1994), primær intersubjektivitet (Trevarthen, 1998) og selv- og co-regulering (Beebe, 2000; 2010). For en nærmere beskrivelse af disse og især af Beebes teori, se evt. Væver, 2008 eller artiklerne af Væver et al. eller Harder i dette nummer.

En transaktion indebærer – ifølge Sameroff – at begge parter forandres i og med den sociale oplevelse – at der sker en transformation og en udvikling. Det vægtes, at både miljøet og individet aktivt forandrer både sig selv og hinanden, og at der er tale om en bi-direktionel gensidig plasticitet. Sameroff ser det som et grundlæggende problem, at inden for den interaktionelle udviklingsmodel, så defineres og beskrives både barnet og de miljømæssige faktorer som statiske enheder, hvorimod de jo i virkeligheden er dynamiske enheder både i de indre og i de ydre processer. Principielt kan man godt forestille sig en rutinepræget og mekanisk kontingent social interaktion, der så at sige ikke gør nogen forskel for parterne. For eksempel når en ekspedient i en butik efter en afsluttet handel siger "Ha' en god dag," og kunden svarer "Tak i lige måde." Her følger begge parter så at sige et allerede fastlagt skema for interaktion, og der udvikles ikke noget nyt – om end dette selvfølgelig kan diskuteres. En interaktionel og bidirektionel model kan med sine kategoriseringer i diskrete og kategorielle enheder hos hen-

holdsvis den ene og den anden part i interaktionen ikke indfange det dynamiske og processuelle hele, som en transaktion er. En transaktion er således ifølge Sameroff andet og mere end en interaktion med en gensidig påvirkningsmæssig effekt – i og med at en transaktion inkluderer begrebet om transformation. Sameroff giver følgende eksempel på en (– et lidt dramatisk eksempel, må man nok sige) transaktionel dialogsekvens: Person A og B møder hinanden. A siger "hej", og B spørger "hvordan går det?". A svarer: "jeg har kræft og er ved at dø", i stedet for det forventede svar som ville være "Tak, fint", hvorefter B gisper og overvældet hiver efter vejret. Her ses, at dialogskemaet forandres, tilpasses og udvikles, og dette sker, fordi der sker noget nyt i interaktionen. Hvis B's gisp er resultatet af en ny vurdering, der eksempelvis producerer en følelse af empati i B, som efterfølges af en sympatisk respons, så udgør dette en transaktion, og B har et modificeret skema for efterfølgende møder med A (Sameroff, 2009, p. 8).

En transaktion implicerer som et minimum en vedvarende proces med gensidige og emergente effekter inden for en relation med et fokus på, hvordan disse processer bidrager til dannelsen af forskellige udviklingsstier. Det vil sige, at parterne i en vedvarende interaktion påvirker hinanden, og disse gensidige effekter fører til konsolidering af en given udviklingssti. (Vogel, 2009). Det fælles og gensidige interaktionsmønster kan siges at konstituere noget fælles tredje – nemlig transaktionen. Transaktionen anskues dermed som noget, der skabes og opstår i relatio-

nen, men som ikke bare er den bi-direktionelle effekt af det ene individ på det andet – det er den fælles og kontinuerende forandrende relationelle proces.

Eksempler på transaktionelle udviklingsprocesser på spæd- og småbørnsområdet

Forskningsmæssige eksempler fra spæd- og småbørnsområdet på transaktionelle processer er blandt andet givet i relation til undersøgelser af betydningen af forældres oplevelse og fortolkning af deres børns adfærd. En transaktionel proces kan igangsættes, hvis et barn har en atypisk adfærd, som forældrene ikke forstår, eller hvis barnet har en normal adfærd, der bliver fejlopfattet af forælderen, fordi hun eller han har et forstyrret billede af barnets funktion. Dette kan eksempelvis være et spædbarn, som gylper efter hvert måltid. Dette er ikke nødvendigvis unormalt, men nogle forældre kan blive urolige, fordi de tror, at barnet så ikke får mad nok. Forældrene reagerer ved at give barnet mere mad, som fører til, at barnet gylper endnu mere. Dette kan så igen føre til, at forældrene nu tror, at der er noget alvorligt galt og efterfølgende søger læge. Transaktionen har således resulteret i, at forældrene, fra at tro de havde et normalt barn, efterfølgende opfatter det som sygt og også behandler barnet som sygt (Parmelee, i Smith, 2010).

Et andet eksempel gives af Brazelton og Cramer i relation til forældres opfattelse af barnets gråd. Moderen kommer med sin datter til behandling, da hun er 14 uger gammel, fordi hun synes, at datteren græder for meget. Det viser sig i samtalen, at moderen opfatter barnets gråd som vrede og ikke som

et udtryk for ubehag. Moderen er bange for, at det, som hun opfatter som en vred gråd, vil kunne føre til, at hun kunne komme til at mishandle sit barn. Ved at forklare moderen, at gråden er et helt normalt udtryk for ubehag hos det lille barn, får terapeuten brudt den onde cirkel, som mor og barn var kommet ind i (Brazelton & Cramer, 1990, i Smith, 2010). Transaktionen i dette eksempel består, at moderen fra at opfatte sit barn som normalt begynder at se det som afvigende og vredt, hvilket betyder, at hendes omsorg går fra at være normal til at blive præget vrede og afvisning, som igen betyder, at barnet græder endnu mere, og der er etableret et fælles processuelt transaktionsmønster.

Transaktionsmodellen tager altså udgangspunkt i, at et barn aktivt bidrager i skabelsen af sit eget miljø ud fra sine dispositioner og reaktionsmåder. Miljøet virker tilbage og modificerer barnets adfærdsmæssige dispositioner. Barnets modificerede dispositioner påvirker igen de sociale omgivelser, som så reagerer anderledes, end de ville have gjort, hvis barnet havde opført sig på en anden måde. En transaktion finder altså sted, når en omsorgsperson bliver påvirket af barnet til at gøre noget, som han eller hun ikke ville have gjort, hvis barnet havde opført sig på en anden måde (Smith, 2010).

Forskningsmæssige udfordringer i relation til den transaktionelle udviklingsmodel

De ovennævnte eksempler tjener primært til en klinisk illustration af den transaktionelle udviklingsmodel. Der er endnu relativt få deciderede forskningsprojekter, der specifikt baserer sig på modellen. Der kan henvises til bogen

“The Transactional Model” (2009), hvori der redegøres for flere projekter og resultater. Der beskrives projekter der, som i denne artikel, undersøger transaktioner i de nære og dyadiske relationer, dvs. mellem omsorgspersoner og børn. Blandt andet er der en undersøgelse af mønstrene hos mødre med depression og børn med adfærdsforstyrrelser over tid, hvor hver persons adfærd kontinuert påvirker den anden i en gensidig ond cirkel, som fastholder både mødrenes og børnenes symptomer i en lang periode. Transaktionen i dette studie er den fælles negative udviklingssti, der skabes. Men studiet beskriver og illustrerer også resultatet af kliniske interventioner, der får ændret disse negative udviklingsstier til mere positive (Shaw et al., 2009). I bogen refereres også studier, der i et bredere systemisk økologisk perspektiv udforsker transaktioner mellem børn med udviklingsmæssige vanskeligheder, deres familier og de større udviklingsmæssige og sociale og samfundsmæssige kontekster.

En af de helt store udfordringer i relation til anvendelsen af den transaktionelle udviklingsmodel inden for forskningen er den kompleksitet, som den implicerer. Hvordan operationaliseres transaktioner, og hvordan kan de testes statistisk? Sameroff fremhæver, at transaktioner må adskilles både teoretisk og operationelt fra interaktioner. Interaktioner dokumenteres ved, at man identificerer afhængigheder – aktiviteten af et element er korreleret med aktiviteten af et andet element. Eksempelvis et smil hos barnet, der reciprok fører til smil hos moderen, som

så fører til yderligere smil hos barnet. Transaktioner dokumenteres, når aktiviteten i et element forandrer aktiviteten i den anden, enten ved en kvantitativ forøgelse eller formindskelse i niveauet af den almindelige respons (fx et grin i stedet for et smil) eller kvalitativt ved en ny respons. Eksempelvis hvis responsen på et smil er et gab hos den anden, hvilket kan give anledning til forvirring eller vrede.

En særlig udfordring udgør de statistiske metoder, der må anvendes til at identificere disse kontinuere processer, hvis ikke bare den statistiske test på en transaktion skal være at finde en statistisk interaktion. Gonzalez (2009) beskriver, hvordan den transaktionelle udviklingsmodel vil nødvendiggøre fremtidig udvikling af nye statistiske metoder, som netop skal kunne teste de transaktionelle fænomener som multivariate, ikke-lineære processer over tid (Gonzalez, 2009).

Så hvad er en transaktion? Hvad kan vi bruge den transaktionelle udviklingsmodel til, og bringer den os noget, som rækker ud over de bi-direktionelle interaktionsmodeller? Den transaktionelle udviklingsmodel giver os en kompleks forståelsesramme for normal og psykopatologisk udvikling. Transaktioner er komplicerede kontinuere transformationsprocesser, der ses som emergente fælles relationsmønstre, der er mere og andet end bidragene fra de enkelte parter i interaktion. Transaktionen er et fælles skabt, abstraheret mønster, som skabes af de bidragende individuelle kvaliteter fra parterne. Man kan sige, at Thomas' og Chess' (1980) teori om 'goodness-of-fit' og

'poor-ness-of-fit' på samme måde anskuer relationen som et fælles og abstraheret mønster mellem mor og barn, men at de knytter dette meget specifikt til særligt temperamentsbegrebet (se evt. Væver, 2008; Væver et al., dette nummer). Transaktionsmodellen lægger op til en kompleks operationalisering af den dynamiske, processuelle og forandrende relation, som er andet og mere end bidragene fra de interagerende parter. Man kan måske sige, at transaktionen er en fælles skabt systemisk kvalitet. Fogel fremhæver, at fremtidige relevante spørgsmål i relation til den transaktionelle udviklingsmodel – både i forhold til at forstå de basale udviklingsmæssige processer, og i forhold til dennes anvendelse inden for intervention og forebyggelse kunne være: Hvor meget kan et system bære, før det bryder sammen? I hvilken proces opstår transformationen? Hvorfor er det, at nogle individer og systemer i højere grad synes at være vanskelige at forandre, mens andre er yderst foranderlige og trives med forandring? Hvilke faktorer synes at udvide og hvilke at begrænse muligheden for kvalitative forandringer i et system fra et gammelt mønster og til et nyt? (Fogel, 2009, p. 279).

3. Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle model i relation til tidlig intervention og forebyggelse – en perspektivering

Allerede i deres første artikel fra 1984 om udviklingspsykopatologi pointerer Sroufe og Rutter værdien af at bruge det udviklingspsykopatologiske perspektiv som udgangspunkt for intervention og forebyggelse. I artiklen siger

de, at ved en gennemgribende undersøgelse og forståelse af de faktorer, som trækker individet imod eller væk fra en øget risiko i forskellige udviklingsperioder, så får man ikke bare en større indsigt i udvikling, men man får også en værdifuld viden, der kan anvendes i primære forebyggende indsatser (Sroufe & Rutter, 1984). Cicchetti fremhæver, at det er centralt i udviklingspsykopatologien, at teorier om og grundforskning i udviklingsprocesser kan og bør bidrage med viden til tidlig intervention og forebyggelse i langt højere grad, end det er tilfældet i dag. Omvendt kan den kliniske forskning i behandling og forebyggelse give essentielle indsigter, som kan bidrage til nye teoretiske fremskridt. Hvis eksempelvis det udviklingsmæssige forløb forandres som resultat af implementeringen af en randomiseret forebyggelsesindsats, og risikoen for negative resultater reduceres, så har forebyggelsesforskningen bidraget til at specificere de processer, der er involveret i udviklingen af psykiske vanskeligheder og psykopatologi. Yderligere fremhæver Cicchetti, at forebyggelsesforskning faktisk kan udgøre sande eksperimenter i relation til det at modificere udviklingsmæssige forløb og dermed kan bidrage med indsigt i ætiologi og patogenese ved psykiske vanskeligheder (2006, p. 16).

I relation til forbyggende indsatser inden for spæd- og småbarnsområdet, så har der i de sidste 30-40 år været et øget fokus på at undersøge og forstå den tidligste psykiske udvikling og på mulighederne for en tidlig identifikation af risikoudvikling (Væver, 2008). Som det er søgt illustreret her, så udgør udvik-

lingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel en konstruktiv forståelsesramme inden for området. Risiko- og egentlig patologisk udvikling skyldes som regel en kontinuerlig fejlregulering af transaktioner over tid, hvilket forhindrer barnet i at organisere sine oplevelser og sin omverden på adækvat og tilpassende måde. én traumatisk erfaring alene, for eksempel i form af en fødselskomplikation eller et tidligt tab af en forælder, fører ikke nødvendigvis til psykisk forstyrrelse eller en skæv udvikling. Men vedvarende inkonsistent og forvirret forældreadfærd, og særligt hvis det også sker i kombination med et biologisk sensitivt barn, vil kunne medføre en skæv udvikling og psykiske forstyrrelser hos barnet (Smith, 2010). For overhovedet bare tentativt at kunne forudsige et udviklingsmæssigt resultat, må man – som illustreret i gennemgangen af den transaktionelle model – have information både om barnets egenskaber og om omsorgsmiljøets egenskaber og kvalitet. Og ligeledes må man, som tidligere nævnt, tænke miljøet i bred forstand, således at det ikke bare inkluderer det tidlige biologiske miljø (fosterlivet) og de nære sociale og familiemæssige relationer, men også de større kulturelle og samfundsmæssige risiko- og beskyttende faktorer og samspillet mellem disse over tid. Eksempelvis kan en institution, vuggestue eller børnehave blive en beskyttende faktor i et i øvrigt belastet barns liv.

Studier af børn, som tidligt har været udsat for omsorgssvigt, og som flyttes til mere gunstige og udviklingsfremmende miljøer, har givet viden om ud-

viklingens plasticitet, og de har også illustreret betydningen af en tidlig intervention. Rutter og the ERA Study Team (2004) har i de engelsk-rumænske adoptionsstudier vist, at på trods af det massive omsorgssvigt og deprivation, som disse børn blev udsat for i de rumænske børnehjem, så viste mange af de børn, som blev adopteret til engelske hjem, en betydelig forbedring i deres sociale og kognitive udvikling. Men undersøgelserne viste også, at adoptionstidspunktet havde stor betydning. De børn, som blev adopteret, da de var under 6 måneder, var udviklingsmæssigt ikke forskellige fra engelske børn, på trods af den store forskel i de tidligste erfaringer. Prognosen var dårligere for de børn, som var ældre end seks måneder, og dem som var ældre end et år ved adoption viste sig at have betydelige tilknytningsrelaterede og sociale vanskeligheder, til trods for at de viste væsentlig kognitiv og sproglig fremgang.

Forebyggende indsatser i Skandinavien
Selv om de Skandinaviske lande er velfærdssamfund, og vores institutioner generelt er af høj kvalitet, så oplever grupper af børn også her en opvækst med omsorgssvigt eller fænomener, som er identificerede risikofaktorer i miljøet i form af ressourcetsvaghed (fx fattigdom, misbrug eller psykisk sygdom hos forældre). Nyere studier i Skandinavien viser, at forekomsten af psykiske vanskeligheder og forstyrrelser er lige så høj i den yngste aldersgruppe som hos de ældre børn, og også at der er en relativ høj stabilitet over tid (Skovgaard & Landorph, 2008; Moe & Mothander, 2010), og risikoen for forstyrret udvikling er størst i familier,

hvor der er mange risikofaktorer til stede hos både barn og omsorgspersoner. Både diagnosticerbare forstyrrelser (DC 0-3, internationalt diagnose-system for de 0-3-årige) og en mere dimensional beskrivelse af mere eller mindre sund og veltilpasset udvikling er af interesse. Det er muligt at identificere og opdage flere risikobørn, end hvad der gøres i dag, og det er – som tidligere nævnt – særlig vigtigt, at det sker så tidligt som muligt – og gerne i barnets første leveår. Men hvordan kan dette gribes an på en systematisk og forskningsbaseret måde?

I Norge er man vældig langt fremme med forebyggende og sundhedsfremmende arbejde inden for spæd- og småbørnsområdet, hvor man har etableret et nationalt videnscenter “Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse” (www.r-bup.no). Baggrunden for dette nationale videnscenter er, at den norske regering i 2002 vedtog en strategiplan for børn og unges psykiske sundhed, og spædbarnscentret blev efterfølgende oprettet i 2006. Formålsbeskrivelsen for Det Nationale Kompetencenetværk er, at det skal drive forskning, vidensudvikling og hæve kompetenceniveauet i de relevante faggrupper, således at spæd- og småbarns psykiske sundhed fremmes. Målet er, at flere spæd- og småbørn og deres familier får effektiv hjælp så tidligt som muligt. Den politiske beslutning i Norge om at udvikle en national strategiplan og at udvikle strategier for forskellige aldersgrupper af børn betyder således udvikling og implementering af forskningsbaserede metoder og instrumenter og en opkvalificering af alle grupper af medarbejdere, der arbej-

der inden for feltet. Uden specifik viden om og metoder til undersøgelse af spæd- og småbørns psykiske sundhed kan det være svært at opdage og identificere tidlige tegn på risikoudvikling, ligesom det kan være svært at evaluere effekten af disse, hvis ikke indsatsen baserer sig på validerede metoder, og de samme instrumenter anvendes nationalt.

Vi har i dag ganske stor viden om centrale risikofaktorer hos børn og deres familier for udvikling af vanskeligheder, men det er en udfordring at kunne identificere disse validt og reliabelt. Der må i dette arbejde foretages en systematisk kortlægning af både risiko- og beskyttende faktorer hos barnet, familien og de sociale kontekster, som barnet ellers lever i, og dette arbejde kræver meget af både den enkelte fagudøver og af de metoder, som benyttes.

Vannebo og Holme (2010) beskriver erfaringer fra Norge med systematisk kortlægning og screening i forhold til spæd- og småbørns psykiske sundhed, og de fremhæver den centrale pointe, at de anbefalede screeningsværktøjer ikke er diagnostiske redskaber. De er kvalitetsforbedrende redskaber, der vil gøre den enkelte medarbejder inden for feltet bedre til at kunne vurdere et givent udviklingsbillede af barnets aktuelle udviklingssti, således at en risikovurdering ikke baserer sig alene på den enkeltes skøn og ‘mavefornemmelse’ af situationen. Metoderne anvendes også til at indgå i en dialog med omsorgsgiveren om, hvad det lille barn har brug for, hvilke risikofaktorer der er til stede, og hvordan familien kan støttes. I Norge arbejder man således i

disse år på at indføre en række metoder til screening i forhold til kendte risikofaktorer. Fx Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS), spørgeskema vedrørende alkoholforbrug (TWEAK), Parenting Stress Scale (PSS) og Ages and Stages Questionnaire (ASQ), og desuden afprøves Alarm Distress Baby (ADBB) (Vannebo & Holme, 2010, p. 536).

Som tidligere beskrevet i artiklen har studier af udvikling, risiko og patologi primært været optaget af forholdet mellem tidlig risiko og det senere udfald. Men det er nødvendigt med en procesorienteret og transaktionel udviklingsforståelse, både når det gælder forskningen og i de anvendte og forebyggende tiltag (Smith, 2010). I den strategiske planlægning af forebyggende og sundhedsfremmende indsatser må man således tilstræbe en forskningsbaseret screening, der omfatter et bredt spektrum af risikofaktorer hos både barnet og miljøet, men som også søger at identificere de dynamiske og transaktionelle udviklingsmæssige processer, som opstår og skabes som noget fælles tredje og som et relationsmønster imellem barn og miljø, og som får betydning for barnets individuelle udviklingssti. Og både i forskningsmæssig og i interventionsmæssig sammenhæng udvikle en større viden om, hvilke faktorer der synes at udvide og hvilke at begrænse muligheden for kvalitative forandringer i et system fra et gammelt mønster og til et nyt.

Konklusion

Formålet med denne artikel har været indledningsvis at introducere centrale

begreber og antagelser fra udviklingspsykopatologien og derefter at præsentere den transaktionelle udviklingsmodel. Begreberne og modellen blev eksemplificeret i relation til undersøgelser og viden fra primært spæd- og småbørnsområdet vedrørende tidlig udvikling og risiko. Et vigtigt bidrag fra udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel er antagelsen om kompleksiteten i individets udviklingsproces, der foregår i transaktionen med miljøet, og hvor selve den udviklingsmæssige transformation udgør reglen. Forbindelsen mellem tidligere adaptation og senere patologi er aldrig simpel og direkte – psykisk udvikling og risikoudvikling må altid ansues som probabilistisk og ikke som deterministisk. Den transaktionelle model giver mulighed for en kompleks udviklingsforståelse og har fokus på de transaktionelle udviklingsprocesser, det vil sige, hvordan de interagerende parter gensidigt transformerer både sig selv og hinanden, men også på de medierende faktorer som spiller ind i disse udviklingsprocesser. Hvordan og hvorfor fører en given risikotilstand til en forstyrrelse, eller hvorfor gør den ikke? Den transaktionelle model lægger op til en udvidet forskning i processer – både i risiko- og beskyttende faktorer, men også i fænomenet resiliens. Afslutningsvis perspektiverede artiklen til, hvordan udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel kan fungere som en konstruktiv forståelsesramme for tidlige forebyggende og sundhedsfremmende indsatser, og hvordan disse indsatser vil betyde, at forskning og praksis inden for spæd- og småbørnsfeltet i højere grad

kan integreres, idet forbyggelsesforskningen kan bidrage til at specificere de processer, der er involveret i udviklingen af psykiske vanskeligheder og psykopatologi. Dette blev eksemplificeret med henvisning til Norge, hvor der er formuleret en national strategi for en forebyggende indsats inden for spæd- og småbørns psykiske sundhed.

Referencer

- AINSWORTH, M., et al. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hilldale, New Jersey.
- BEEBE, B. (2010). The Origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment and Human Development, 12*, 1-2, 3-141.
- BEEBE, B; JAFFE, J. ET AL. (2000). System models in development and psychoanalysis: The case of vocal rhythm coordination and attachment. *Infant Mental Health, 21*, 1-2, 99-122.
- BORGE; A. I. (2010). Resiliens og spæd- og småbørns psykiske helse. Kapitel 2 in *Håndbok i spæd- og småbørns psykiske helse*. Gyldendal, Akademisk, Oslo.
- CARLSON, E, SROUFE, L.A., & EGELAND, B (2004). The Construction of Experience: A Longitudinal Study of Representation and Behavior. *Child Development, 75*, 1, 66–83.
- CICCHETTI, D (2006). Development and Psychopathology. In *Developmental Psychopathology. Second edition. Volume one: Theory and Method*. John Wiley & Sons, inc.
- DALLAIRE, D. H. & WEINRAUB, M. (2007). Infant–mother attachment security and children’s anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology 28*, 477–492.
- FOGEL, A. (2009). What is a transaction? : *The Transactional Model of Development – How Children and Contexts Shape Each other*. American Psychological Association, Washington, DC.
- GONZALEZ, R. (2009). Transactions and Statistical Modelling: Developmental Theory Wagging the Statistical Tail. Chapter 12, In *The Transactional Model of Development – How Children and Contexts Shape Each other*. American Psychological Association, Washington, DC.
- HARDER, S. & VÆVER, M. (2008). Skizofreni. In *Sårbarhed*. Hans Reitzels Forlag. København.
- LANDORPH, S. & SKOVGAARD, A. M. (2008). Psykiske helbredsproblemer hos spæde og små børn – epidemiologiske aspekter. *Psyke & Logos, 2*, 628-646.
- MASTEN, A. S. & CICCHETTI, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, 3, 491-495.
- MOE, R. G. & MOTHANDER, P. R. (2010). Kartlegging og diagnosticering av vansker hos spæd- og småbarn. Kap. 31 in *Håndbok i spæd- og småbørns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal, Akademisk.
- PLOMIN, R. (Ed.), (2000). *Behavioral genetics*, 4th ed.
- POULSEN, A. (2004). *gyldendals bog om børns udvikling*. Gyldendal, København.
- RUTTER, M., MOFFIT, T., CASPI, A. (2006). Gene-environment interplay and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 3-4, 236-261.
- RUTTER, M. & SROUFE, L. A. (2000). Developmental Psychopathology: Concepts and challenges. In: *Development and Psychopathology, 12*, 265-296.
- RUTTER, M. (2006). *genes and Behavior. Nature-Nurture Interplay Explained*. Blackwell Publishing.
- RUTTER, M., KREPPNER, J., & SONUGA-BARKE, E. (2009). Attachment insecurity, disinhibited attachment, and attachment disorders: Where do research findings leave the concepts? *Journal Child Psychology and Psychiatry, 50*, 5, 529-543.
- SAMEROFF, A. (2000). Developmental Systems and Psychopathology. *Development and Psychopathology, 12*, 297-312.
- SAMEROFF, A. (2010). The Transactional Model. Chapter 1, In *The Transactional Model of Development – How Children and Contexts Shape Each other*. American Psychological Association, Washington, DC.
- SHAW, D. S., GROSS, H. E. & MOILANEN, K. L. (2009). Developmental Transactions Between Boys Conduct Problems and Mothers Depressive Symptoms. In *The Transactional Model of Development – How Children and Contexts Shape Each other*. American Psychological Association, Washington, DC.
- SMITH, L. (2010). Tidlig udvikling, risiko og psykopatologi. In *Håndbok i spæd- og*

- småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal, Akademisk.
- SROUFE, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. In *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.
- SROUFE, L. A., EGELAND, B., CARLSON, E. A. & COLLINS, W. A. (2005). *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: The Guildford Press.
- STERN, D. (1985). *Barnets Interpersonelle Univers. Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- THOMAS, A. & CHESS, S. (1980). *The Dynamics of Psychological Development*. New York: Brunner/Mazel, Publisher.
- TREVARTHEN, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- TRONICK, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- VANNEBO, U. T. & HOLME, H. (2010). Fremtidens helsestasjoner og de minste barnas psykiske helse. In *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal, Akademisk.
- VÆVER, M. & HARDER, S. (2008). Udviklingspsykopatologi. In *Sårbarhed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- VÆVER, M. (2008). Klinisk spæd- og småbarnspsykologi – i udviklingspsykopatologisk perspektiv. *Psyke & Logos*, 2, 604-627.

Denne artikel har tidligere været udgivet i *Psyko & Logos*, 2010, 31.

Tidlige indsatsers langsigtede betydning



Der er fokus på at andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning øges samt, at andelen af elever, der får karakteren 2 eller derunder i læsning, retstavning og matematisk problemløsning i 9. klasses afgangsprøve, skal være reduceret i 2015 og yderligere reduceres frem mod 2018.¹

Sammenlignet med indsats i familie og daginstitution får skolen tildelt meget opmærksomhed, når det vedrører inklusion og læring. Skolen kommer let i fokus, fordi det er i skolen de udsatte børns problemer tilsyneladende fremstår tydeligst i form af specialpædagogiske behov og ringe faglige præstationer. Problemerne vises i skolens systematiske krav til børnenes præstationer, og i forlængelse af præstationskravene i skolens systematiske evalueringspraksis. Skolens praksis dokumenteres i nationale prøver, standpunkter og PISA undersøgelser. Dermed bliver uligheden tydelig og kommer lettere i fokus for politiske indsats og diskussioner. Det kan let komme til at fremstå sådan, at fordi det er i skolen problemerne viser sig, så er det også i skolen de skal løses. Sammenlignet med skolens evalueringspraksis er kravene til evalueringer i daginstitutionerne og til daginstitutionernes systematiske og målrettede indsats over for børnene i mindre udstrækning formuleret, så det bliver mindre tydeligt, at børnene er udsatte inden de når skolen.

Dermed kan man let komme til den konklusion, at skolen er det vigtigste indsatsområde, når det drejer sig om udsatte børn og dermed føre til, at man overser den helt afgørende betydning læringsmiljøerne har i 0-6 års alderen for barnets videre læring i skolen.

Af Charlotte Ringsmose, professorMSO, AU

Udsat – men hvordan?

I skolen viser de udsatte børn sig blandt andet i de statistiske sammenhæng mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og deres faglige præstationer. Hvis man er et barn med lav socioøkonomi, så klarer man sig dårligere i skolens fag og er i højere grad i risiko for marginalisering. Der er sammenhæng mellem familiebaggrunden hos de familier skolen får børn fra, og de specialpædagogiske

behov en skole har. Skoler i ressource-svage boligområder har flere børn med behov for særligt tilrettelæggelse i fagene. Der er flere børn med diagnoser, autisme/asperger, ADHD. Der er også større behov for AKT indsats (AKT – Adfærd – Kontakt – Trivsel). Det vil sige, at et opvækstmiljø udgør en risikofaktor for udvikling af specialpædagogiske behov, for segregering, diagnoser og særlig tilrettelæggelse i fagene.

¹ (<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Omstilling-til-oeget-inklusion>).

I denne forståelse er udsathed knyttet til børnenes socioøkonomiske baggrund benyttet ofte *escs*, der beregnes² på følgende tre faktorer: 1) forældres uddannelse, 2) forældres erhverv og 3) forældres indtægt. Med forskellige variationer henover forskellige undersøgelser indgår følgende parametre typisk i socioøkonomiske indeks: forældres uddannelse, erhverv, enlig forsøger, etnicitet, boligområdet eller boligtype.

Denne sammenhæng mellem familiebaggrund, præstationer og særlige behov ses tidligt. Allerede ved fødslen viser den sociale ulighed sig, hvor moderens uddannelse og sociale status har betydning for fosterets udvikling, og dermed sætter børnene i ulighed knyttet til udviklingsmæssige perspektiver. Lav social gruppe er en risikofaktor (http://www.laeger.dk/lf/UFL/uf199_00/1999_2000/uf19936/v_p/30660.htm). Hvis forældrene er lavt uddannede, så er der øget risiko for tidlig fødsel, spædbørnsdødelighed, lav fødselsvægt, overvægt, lægelige diagnoser, langvarig sygdom, symptomer, dårlig funktionsevne, tilskadekomst og lav trivsel.

Barnets udvikling frem mod skolestarten er sammenhængende med den socioøkonomiske baggrund. Forældres uddannelsesniveau, etnicitet og arbejdsmarkedstilknytning er sammenhængende med børnenes sproglige udvikling og børn med ressourcetsvagthed i familiebaggrunden har behov for ekstra sproglig støtte (<http://www.eva.dk/2010/social-arv-ses-tidligt-i-barnets-sprog>).

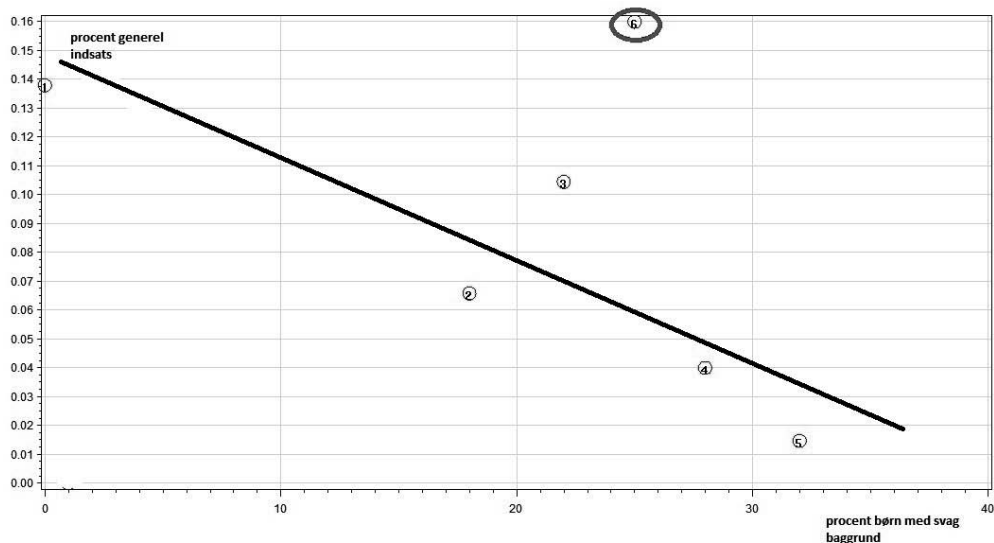
2 Via en faktoranalyse.

Med hensyn til adfærd kontakt og trivsel har Socialforskningsinstituttet vist, at børn fra familier med lav socioøkonomi i højere grad problemdefinerede allerede ved indgangen til skolen. Socioøkonomisk udsatte børn har i højere grad konflikter med læreren, konflikter med kammerater, koncentrationsproblemer, psykiske vanskeligheder (Social Arv, sammenfatning 2005. Socialforskningsinstituttet 05:10).

HPA projektet (Handlekompetencer i Pædagogisk Arbejde, Jensen, m.fl.) viser samme sammenhæng, hvor den sociale baggrund har betydning for barnets udvikling. børn med stærk socioøkonomisk baggrund har i mindre grad vanskeligheder på personlige og sociale områder, lige som barnets sproglige udvikling og læringsparathed påvirkes af familiebaggrunden. Jo længere uddannelse familien har desto færre vanskeligheder (Jensen m.fl. HPA, 2009).

Det vil sige, at før børnene når til skolen, så er uligheden fastlagt og børnene får lave karakterer og er i risiko for at blive ekskluderet. Der allerede her store forskelle på børnenes muligheder i det videre lærings- og udviklingsforløb. Børn med høj socioøkonomi har et bedre udviklet sprog, bedre opmærksomhed, er bedre til at indgå i sociale relationer end børn med lav socioøkonomi. Det er i skolen, der sættes ind med faglig støtte, men uligheden har sat sine "faglige" spor længe før.

Den sociale segregering mellem boligområder har betydning for, hvilke børn der rekrutteres til hvilke skoler og daginstitutioner, og dermed de



muligheder børnene får for at udvikle sig og lære. I tabellen lægger daginstitutionerne sig op ad linjen for høj og lav socioøkonomi og høj og lav præstation i børnenes sproglige udvikling (Lindqvist m.fl., 2005)

En institution skiller sig ud ved at have en forholdsvis høj præstation i børnenes sprogtest på trods af forholdsvis lav socioøkonomi. Samme tendens kan ses på skoleområdet, hvor enkelte skoler skiller sig ud, men børnenes præstationer følger overvejende familiebaggrunden. Disse mønstre bryderinstitutioner viser at det ikke er en naturlov, at præstationer og særlige behov følger familiebaggrunden. Læringsmiljøer af høj kvalitet er bedre til at give børnene gode udviklings- og læringsbetingelser. Betingelserne for in- og eksklusion samt børnenes præstationer er lagt i et udviklings- og læringsforløb fra den tidlige barndom.

Inklusion i en udviklingsforståelse

Inklusionsforståelser har ofte udgangspunkt i børn, der enten er sat uden for fællesskabet eller som er i risiko for at blive ekskluderet. Inklusion og eksklusion er et begrebspar, der forudsætter hinandens mening (Madsen, 2009). I en lærings- og udviklingsforståelse handler inklusion ikke alene om, at barnet oplever og føler sig som en del af fællesskabet (Salamanca, 1994), men også om at skabe betingelser for social deltagelse, der giver barnet de bedste læringsmuligheder.

”Så den korte definition af inklusion er, at det er den proces, der skal bidrage til at minimere og eliminere de mest virksomme eksklusionsfaktorer i børn og unges liv” (Madsen, 2009).

Børns udvikling er en proces, hvor modning og læring bliver integreret. Barnet modnes i takt med den biologi-

ske udvikling, mens læringen bliver til i barnets interaktion med miljøet omkring det (Bruun og Knudsen, 2001:162). Børn der går i daginstitutioner af høj kvalitet lærer og udvikler sig bedre. Børn i familier, hvor det hjemlige uformelle læringsmiljø har god kvalitet udvikler og og lærer bedre.

Dermed lægges det grundlag skolen bygger videre på. Børn, der har gået i dagtilbud af høj kvalitet, klarer sig bedre i skolen både socialt og fagligt. Der er positive effekter både på kort og langt sigt på børns kognitive og sociale udvikling af at gå i dagtilbud af høj kvalitet (se bl.a. Nielsen m.fl., 2009, Nielsen, m.fl., 2013, Huntsman, 2008, Sylva, m.fl. 2003). Undersøgelserne viser, at børns adgang til en højkvalitetsinstitutioner generelt øger deres intelligens, motivation, skoleparathed. Senere i livet klarer børnene sig bedre med hensyn til uddannelse og arbejde end deres jævnaldrende, som ikke har gået i en højkvalitetsinstitution.

Undersøgelserne peger desuden på, at børn, der har gået i højkvalitetsinstitutioner udvikler et mere positivt syn på sig selv og egne fremtidsmuligheder, at de ved skolestart har en større tiltro til egne evner til at lære noget nyt end børn, der ikke har gået i en højkvalitetsbørnehave.

Endvidere peger flere forskningsrapporter på, at især udsatte børn har gavn af højkvalitetsdagtilbud i form af styrkede kognitive, sociale og sproglige kompetencer, og at lav kvalitet er en risikofaktor (Hestbæk & Christoffersen, 2002).

Omgivelsernes betydning for barnets udviklingsmuligheder er påvist igen og igen. således er ringe kvalitet i omgi-

velserne en risikofaktor for børns udviklings- og læringsmuligheder. Især for børn fra udsatte familier.

Udviklingsmiljøet er således virksomt, når det vedrører processer der bidrager til at minimere og eliminere virksomme eksklusionsfaktorer.

De tidlige læringsmiljøer har betydning

Familie og daginstitutioner er det 0-6 årige barns primære læringsarenaer. Den første læringskontekst barnet indgår i er det tidlige samspil mellem forældre og børn. Fra den helt tidlige barndom lægger familierne investeringer i barnets fremtidige lærings- og udviklingsmuligheder gennem kvaliteten i samværet. "More able and engaged parents produce better children." Det er ikke selve indkomsten, der har betydning, men kvaliteten i samværet mellem forældre og børn. Familier med lav indkomst kan godt investere meget i deres børn. Sowell (1994), Charney (2004), Masten (2004). Det er det hjemlige uformelle læringsmiljø, der skiller.

Familiens sociale baggrund har betydning på flere måder, idet kommunikationen i hjemmet har en bredere betydning end blot de ord, der bliver talt. Et meget omtalt studie er gennemført af Betty Hart og Todd Risley, der har observeret i 42 familier med forskellige socioøkonomiske baggrunde og fandt, at I hverdagen er der stor forskel på antallet af ord, der bliver talt I familien, såvel som hvad der bliver talt om. De har vist sammenhænge mellem børnenes viden og færdigheder, hvor børn i en alder af tre år fra familier med høj socioøkonomi

havde hørt 30 millioner flere ord og begreber end børnene fra familier med lav socioøkonomi (<http://centerforeducation.rice.edu/slc/LS/30MillionWordGap.html>). Hovedsagen er her, at hæfte sig ved, at kommunikationen i familien får betydning for børnenes viden og færdigheder i en bredere betydning. Undersøgelsen viste også, at samspillet i familierne med lav socioøkonomi ofte var præget af rettesættelser og negativt og korrigerende samspil.

Nærværende voksne er en forudsætning for barnets læring og udvikling. Der er sammenhæng mellem børnenes sproglige og sociale udvikling og kvaliteten af det samspil børnene har haft med voksne fra den tidlige barndom. Små børn lærer gennem det sociale samspil meget tidligt i livet i mor-barn interaktioner, hvor de udveksler i samspil, og barnet forsøger tidligt aktivt at påvirke omgivelserne til disse samspil. Gennem samspillet husker og former barnet forventninger til normale samspil. Ekstrem tilbagetrækning og undvigende adfærd ses hos 8 uger gamle babyer med depressive mødre (Murray, 1983). Tidlige erfaringer har konsekvenser for barnets udviklingsmuligheder (Murray, 1991).

Børn viser tidligt evner til at dele opmærksomhed. Denne evne er baseret på de tidligste erfaringer med samspillet med omgivelserne. Børn fra 8-10 måneders alderen kan følge en andens viljestyrede opmærksomhed mod noget tredje. Eksempelvis ved udpegning. Barnet kan også selv pege og med sit blik eller stemme forsøge at rette den voksnes opmærksomhed mod noget

tredje. Sprogets udvikling er knyttet til denne deling af opmærksomhed med en anden. Det er den voksne, der har ansvaret for at støtte barnets udvikling af evnen til fælles opmærksomhed. Den fælles delte opmærksomhed mellem det lille barn og voksne er afgørende for sproglig udvikling og for involvering i kulturen i øvrigt. Således er den fælles opmærksomhed væsentlig i forståelsen og udviklingen af theory of mind, og giver forståelse for de vanskeligheder man oplever i den sproglige og sociale udvikling hos mennesker med autisme, asperger, ADHD. Børn med sproglige vanskeligheder er i risiko for at udvikle sociale vanskeligheder. Børn med sociale vanskeligheder er i risiko for at udvikle sproglige vanskeligheder (Løge).

Moderens evne til at etablere fælles opmærksomhed med det lille barn har betydning for barnets sociale kompetencer, hvor kognitive og sociale vanskeligheder allerede kan spores hos børn i 18 måneders alderen.

Således lægges grundlaget for et godt videre læringsforløb i de samspil børnene har i deres primære læringsarenaer i familien og daginstitutionen. Udviklingsmiljøet i en bredere forståelse har betydning for det barn der møder skolen og for barnets muligheder for at lære i skolen.

Børn får grundlagt væsentlige kompetencer inden de når skolen. Omgivelserne har stor betydning for barnets muligheder for at udvikle sig og lære. Der er sammenhæng mellem forældrebaggrund og hvordan børn klarer sig i uddannelsessystemet hele livet. Institutioner af høj kvalitet kan gøre forskel for børn i vanskelige

omstændigheder. De børn der møder skolen med opmærksomhedsforstyrrelser og adfærdsproblemer har sandsynligvis ikke fået mødt de bedste læringsbetingelser for udvikling af en god opmærksomhed. De børn, der møder skolen med sproglige eller sociale vanskeligheder har sandsynligvis ikke haft de bedste læringsbetingelser.

Så alt i alt handler det mere om omgivelserne end om barnet.

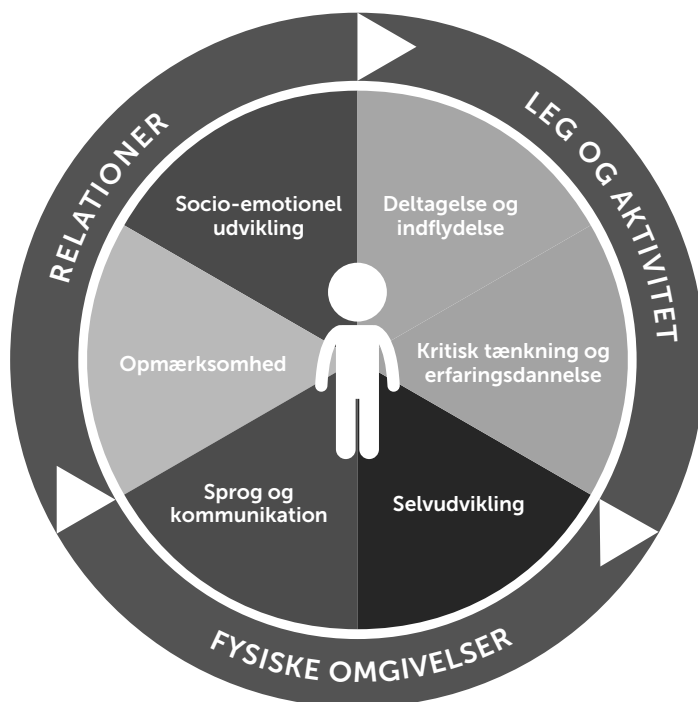
Kan man måle kvaliteten af læringsmiljøet?

I KIDS projektet (Ringsmose, Kragh-Müller, Svinth, Lindqvist, 2014)) har vi forsøgt at indarbejde de kvalitetsforhold, der skal være til stede i institutionerne i en samlet model ud fra en forskningsbaseret betragtning af, hvad

der kendetegner kvalitet i læringsmiljøerne knyttet til børnene udviklingsmuligheder. Med baggrund i forskning i højkvalitetsinstitutioner har vi udvalgt de områder daginstitutionerne særligt skal være opmærksomme på at lægge til rette for i et lærings- og udviklingsforløb. Modellen er udviklet for at flytte fokus fra individet til konteksten, der har betydning for individets muligheder i et udviklings- og læringsperspektiv.

Modellen danner grundlag for en vurdering af de kontekstuelle forholds betydning for barnets udviklingsmuligheder.

KIDS er bygget op med baggrund i den sociokulturelle læringsteori, hvor barnets deltagelse i daginstitutionens hverdagsliv danner grundlag for



barnets udviklings- og læringsmuligheder. Den yderste ring i modellen er omgivelsesfaktorerne I daginstitutionen indgår barnet i sociale relationer med voksne og andre børn, i lege og aktiviteter i samspil med de fysiske omgivelser. Disse ses som barnets udviklingsarenaer knyttet til udviklingsområderne i cirklen.

De fysiske omgivelser har betydning for kvaliteten. I den yderste ring, er der forhold i de fysiske omgivelser der virker henholdsvis hæmmende eller fremmende for barnets læringsmuligheder. Mange steder er børnene samlet på få m² med meget højt støjniveau til følge. Det er stressende for både børn og voksne. Det kan det være vanskeligt at få et bare nogenlunde lydniveau, hvis man samler alt for mange voksne og børn på et sted. En god fordeling af voksne og børn medvirker til at skabe muligheder for gode interaktioner.

De aktiviteter børnene har mulighed for at tage del i har betydning for børnenes læringsmuligheder. Mulighed for en bred fordeling med gode legesteder og steder for aktiviteter voksne og børn imellem er afgørende forudsætninger for børnenes læringsmuligheder.

Gode sociale relationer til voksne og andre børn er et kardinalpunkt for at barnet har gode muligheder for at udvikle sig. Nogle steder er relationerne præget af mange irettesættelser og dårlig kontakt mellem voksne og børn og en hård tone. Det er hindrende for børnenes udviklingsmuligheder.

Det kan være en udfordring at skabe gode betingelser for det, der er det vigtigste læringsgrundlag gennem relationerne, når der er mange mindre børn med mange forskellige ønsker og

behov samlet. Således får det fysiske miljø betydning for de sociale sammenhænge. Hvis der er meget støj, så overdøver børnene hinanden, og konflikter opstår, fordi børnene forstyrrer hinanden. De voksne bliver frustrerede og irettesætter børnene og lægger dermed en grundlag for en dårlig kommunikation og kontakt. Indretning og organisering har derfor central betydning for det gode læringsmiljø (Ringsmose, m.fl. 2012; 2014).

Områderne i den inderste cirkel er de væsentligste læringsområder for det 0-6 årige barn og for et godt videre læringsforløb i skolen. De er alle områder, hvor samspillet med omgivelserne er afgørende for barnets udviklingsmuligheder.

Tidlige indsatsers langsigtede betydning

Læringsmiljøer af høj kvalitet har betydning i de samlede læringsforløb fra den tidlige barndom, og kan dermed medvirke til at løse nogle af de udfordringer skolen står over. Et samlet løft styrker børns samlede muligheder for at klare sig godt i uddannelsessystemet i et meget langstrakt perspektiv.

Der er forhold strukturelt, der medvirker til et godt læringsforløb, samt forhold i det helt nære samspil, der henholdsvis styrker og begrænser barnets muligheder for at udvikle sig og lære.

For at lægge til rette for alle børns læring, må læring ses i et kontinuum, hvor hver periode i barnets udvikling er betydningsfuld for det der følger efter. barnets læringsmuligheder må anskues i relationel betydning, hvor

konteksterne i daginstitutioner og hjemme er det væsentligste grundlag for barnets muligheder for at klare sig godt i et livslangt læringsperspektiv. Børns vanskeligheder bliver til i relationer i et kontinuum. De skal løses og forstås i et kontinuum.

Gennem fokus på skolen som det sted læring finder sted, så overser vi den vigtige læring der grundlægges før barnet begynder i skolen. Børnenes vanskeligheder bliver til i komplekse samspil fra den tidlige barndom. Indsatser i familier og daginstitutioner kan fremme resiliens og mindske skoleproblemer.

I denne forståelse er det en forudsætning for at undgå eksklusion, at barnet får gode udviklings- og læringsmuligheder fra den helt tidlige barndom. Et barn i et ringe lærings- og udviklingsmiljø er i højere grad i risiko for eksklusion. Familien og daginstitutionen er barnets primære læringsarenaer.

Familien har stor betydning for barnets udviklingsmuligheder, men med den viden vi har om kvalitetsens betydning i de pædagogiske institutioner er det muligt at udvikle den organisatoriske kvalitet i børns læring og udvikling i institutionen. Hensigten er at udvikle gode læringsmiljøer for børn og at mindske social ulighed gennem kvalitet i udviklingsmiljøerne.

Uligheden findes og videreføres i et kontinuum fra den helt spæde begyndelse. Det er de samme børn der er udsatte i et læringskontinuum i samspillet med omgivelserne. Det er i skolen uligheden for alvor bliver tydelig på grund af skolens evalu-

eringspraksis, men uligheden er tydelig længe før.

Hvis uligheden mindskes fremmes inklusionen, da det er ulighedens børn, der er i risiko for at blive ekskluderet.

Børn fra socioøkonomisk ressource-svage familier er ekskluderet inden de når skolen. Blot er vi ikke opmærksomme på det, da børnenes udvikling sker gennem modning og læring – og da især tidlige læringsmiljøer har stor betydning, så kan vi gøre noget for at imødegå udsathedet tidligere. Børn der går i daginstitutioner af høj kvalitet lærer og udvikler sig bedre.

Referencer

- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 25 (2010) 140–165
- Charney DS. Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. *American Journal of Psychiatry*. 2004 February;161(2):195–216
- Hestbæk, A.D. & Christoffersen, M.N. (2002). Effekter af dagpasning - en redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater. *Børn & Unge. Arbejdsrapport* 18:2002
- Huntsman, L. (2008). Literature review. Determinants of quality childcare: A review of evidence. Centre for Parenting & Research Service System Development Division.
- Jensen, B.; A. Holm, P.Allerup & A. Kragh (2009). Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA projektet København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Lindqvist, D.W.A.; Ringsmose, C., Allerup, P. Kvaliteter i det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I Svinth, L. & Ringsmose, C. (2012). *Læring og Udvikling i Daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag
- Løge, K.I. m.fl.,(2006), *ALLE MED Veiledningshefte*, Info Vest forlag,2006.

- Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle pædagogik, der inkluderer. I: Pedersen, C. (Red.), Larsen, M. B., Kornerup, I., & Madsen, B. *Inklusionens pædagogik: Fællesskab og mangfoldighed i daninstitutionen*. Forord, kap. 1, 3, København: Hans Reitzels Forlag.
- Masten AS. Regulatory processes, risk and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2004;1021:310–319
- Murray, L. (1991). Intersubjectivity, object relations theory, and empirical evidence from mother-infant interactions. *Infant Ment. Health J.*, 12: 219–232.
- Murray, L. & Trevarthen, C. 1985: Emotional regulation of interactions between two-months-olds and their mothers. I T.M. Field & N.A. Fox (red): *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex.
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Søgaard Larsen, M. (2013). Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Nielsen, A.A & Christoffersen, M.N. (2009). Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. *SFI 09:27*
- Ploug, N. (2007a). Forskning i social arv. I: N. Ploug (red.): *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. (2014). KIDS. Dansk Psykologisk Forlag
- Ringsmose, C. & Staffeldt, S. (2012). Læringsrum. Om at skabe gode læringsmiljøer i børnehaven
- Dafolo
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I Siraj-Blatchford, b. Taggart and K. Elliot (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period*. Institute of Education, University of London and Sure Start, London
- Vygotskij, L.S. (1982). Om barnets psykiske udvikling. en artikelsamling
København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*
London: Harvard University Press

Paradigmeskift mod en ny livsdueligheds pædagogik



Livsduelighed består i at blive god – eller i hvert fald god nok – til at klare sig gennem livet. Det sker ikke af sig selv. Slet ikke for udsatte børn. Der skal pædagogik til. En livsdueligheds pædagogik der knytter sig til skiftende krav. Artiklen beskriver to skift, to paradigmeskift. Det ene skift fra pædagogik med fokus på henholdsvis det arvsramte og risikoudsatte barn til en pædagogik med fokus på det resiliente barn. Det andet, højaktuelle og mere vidtrækkende skifte foregår fra pædagogik med fokus på det risikoudsatte og resiliente barn til pædagogik med fokus på det såkaldt antifragile og styrkeforbedrende barn.

Af Claus Holm, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Indledning

I Charles Dickens roman *Store forventninger* er drengen Pips ønske at blive en gentleman. Denne dannelsesroman foregår i det victorianske England i det 19. århundrede. Fremgangens århundrede. Og det er da også Pips dannelsesmæssige fremgang, der er bogens emne. Ikke desto mindre er Pips udgangspunkt vanskeligt. Pips forældre er døde. Hans arv er slægts- og døbenavnet Phillip Pirrip. Men allerede fra barnsben kalder han sig Pip, og Pip kommer han derfor til at hedde – ligesom han selv ønsker at blive en gentleman. Men selv om han er forældreløs, er han ikke uden en værge. Nej, faktisk bliver han håndopfostret af sin søster. Hun tager sig anderledes udtrykt af hans opdragelse – en meget hårdhændet én af slagsen – hvorfor Pip søger beskyttelse hos sin svoger, smeden Joe, som han i øvrigt er udset til at stå i lære hos. Men en dag møder Pip forbryderen Abel Magwitch ude i mar-

sken. Det skal vise sig at blive afgørende for hans liv. I første omgang bogstavelig talt ved, at Magwitch truer Pip på livet, hvis ikke han forsyner ham med mad og drikke. Det gør han så. Senere hen viser Magwitch sig til Pips overraskelse at være den velgører, der gør hans uddannelse til gentleman mulig. Det troede han ellers var Miss Havisham, en anden central figur i Pips liv, som sammen med hendes adopterede datter Estella får Pip til at skamme sig over sin baggrund som almindelig. Han beslutter sig for at blive ualmindelig, beslutter sig for at blive en gentleman. Og pludselig, i en alder af 21 år, bliver ønsket opfyldt. Pip får besked om, at en hemmelig velgører vil betale for, at han drager fra landsbyen til London for at blive en gentleman. Men mod hans forventning får han senere at vide, at det ikke er Miss Havisham, men forbryderen Abel Magwitch, der finansierer hans forsøg på at blive til en gentleman. Det lykkedes,

dannelsesprojektet lykkedes, Pip ændrer karakter efter at have begået fejltrin og gjort sig smertefulde erfaringer. Resultatet er, at han – på linje med Estella som bliver dannet som lady – ændrer sin karakter gennem sin respektive lidelseshistorie. Det er en dannelseshistorie, hvor Pips pludselige gave er at møde en hemmelig person med penge til at realisere sine store forventninger om at blive gentleman og vinde Estellas hjerte. Men hvad har denne klassiker at gøre med spørgsmålet om, hvad livsduelighedens pædagogik anno 2014 går ud på?

Mere end man lige skulle tro. Læser man i professor John Hatties bøger om synlig læring (Hattie 2009; Hattie 2013 og Hattie & Yates 2014), er man ikke tvivl om, at moderne lærings-pædagogik handler om, at lærere bidrager til at højne elevers læringsudbytte ved at have høje forventninger til en stadig fremgang heri. Det gælder også elever med vanskelige udgangspunkter og lave forventninger til egne præstationer. For en lærer gælder det altså om at optimere *alle* de enkelte elevers læringsudbytte. Og optimeringen sker ved “at uddanne elever til at have høje, udfordrende og passende forventninger, da de er blandt de mest virkningsfulde påvirkninger til forbedring af elevers præstationer.” (Hattie 2013: 98) Ifølge Hattie kræver det, at lærerne ikke alene har høje forventninger, men differentierede høje forventninger, da disse forventninger har stor betydning for de enkelte elevers præstationsforbedringer. (Hattie 2013: 137) Konsekvensen er, at lærere må holde op med at betone evner og i stedet vægte en forøget indsats og fremskridt, da stejle

læringskurver er alle elevers ret, uanset deres udgangspunkt. Mottoet for en lærer bliver derfor “at være parat til at blive overrasket”: Dels for at undgå negative forventninger til eleverne og dels for at ændre specielt minoritets-elever og lavt præsterende elevers selvopfyldende og for lave forventninger til egne præstationer. Ifølge Hattie er lærernes opgave ikke blot selv at kunne overraskes, men i endnu højere grad at overraske eleverne ved at bryde med deres alt for ofte trygge forudsigelser af egen præstationsevne, så de overgår deres potentiale. Derfor skal både lærerne og siden hen deres elever være styret af høje, udfordrende og passende forventninger. Ifølge Hattie handler det om at opbygge elevernes selvtillid; en selvtillid som fører til ukuelighed defineret som “evnen til at reagere på modgang, udfordringer, spændinger eller nederlag på en hensigtsmæssig og produktiv måde. Tilpasningsevnen i disse situationer har en vis lighed med det at blive vaccineret med et sygdomsfremkaldende patogen, så vi opbygger modstandsdygtighed og på den måde overvinder sygdommen.” (Hattie 2013: 97)

Netop en pædagogik der fremmer en sådan ukuelighed eller modstandsdygtighed i forhold til modgang, udfordringer, spændinger og nederlag bliver i dansk sammenhæng aktuelt oversat til en pædagogik, der fremmer elevens livsduelighed. Ser man for eksempel nærmere på bogen “Frem elevens livsduelighed” (Cefai 2009) finder man ud af, at originaltitlen er “Promoting Resilience in the Classroom – A Guide to Developing Pupils Emotional and Cognitive Skills”. Det betyder, at fremmer

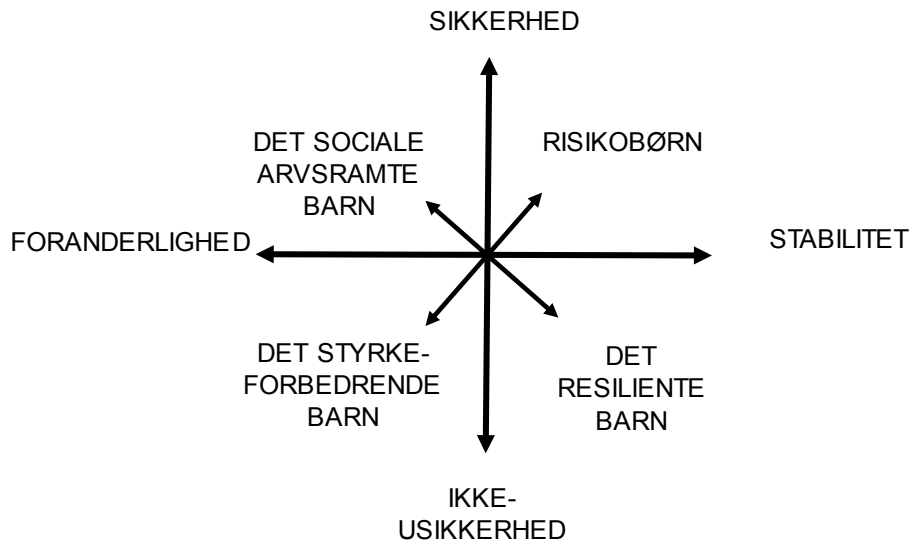
man elevers resiliens forstået som modstandsdygtighed, så fremmer man deres livsduelighed. Men hvad der ligeledes gør denne bog interessant er, at Cefais formål er at argumentere for at ændre den pædagogiske tilgang til de sårbare elever. Det sker ved et paradigmeskift fra en pædagogik med fokus på risikofaktorer og sårbarhed til fokus på vækst og udvikling. Ifølge Cefai er problemet med risikoperspektivet på børn fra en socioøkonomisk underprivilegeret baggrund, etniske minoriteter eller ugunstige familiesituationer for det første, at børnene godt kan udvikle sig på trods af risikofaktorer og ugunstige omstændigheder. For det andet er problemet, at risikoperspektivet kan betyde, at man undlader at forvente noget af hele børnegrupper og tolker indlæringsvanskeligheder og adfærdsproblemer som relateret til individuelle mangler eller gruppens fattigdomskultur. (Cefai 2009: 25) Samlet repræsenterer risikoperspektivet ifølge Cefai i dag utilstrækkelige forklaringer på elevens succes og fiasko i skolesystemet. Konsekvensen er det nye fokus på resiliens; en resiliens som ikke handler om individuel usårlighed, men om at fremme resiliens ved at identificere beskyttende faktorer, der moderer påvirkningen fra risikofaktorer, kombineret med høje forventninger.

Hvilket paradigmeskift?

På baggrund af disse aktuelle – og til dansk oversatte – bogbidrag fra John Hattie (2013) og Carmel Cefai (2009) kan man definere livsduelighedens pædagogik som en pædagogik, der fremmer hver enkelt barns resiliens (livsduelighed). Det sker, når lærere ud-

danner elever til at have høje, udfordrende og passende forventninger, da de er blandt de mest virkningsfulde påvirkninger til forbedring af elevens præstationer. Men er det nu også den beskrivelse af et paradigmeskift henholdsvis en definition af en livsdueligheds pædagogik, der er ved at etablere sig som dominerende i en dansk sammenhæng? Det er denne artikels hovedformål at besvare dette spørgsmål. Svaret giver jeg ved at stille en socialanalytisk informeret samtidsdiagnose, der kortlægger fire former for livsduelighed og deres respektive pædagogik(ker) knyttet til forestillingen om det social arvsramte barn, risikobørn, det resiliente barn og det styrkeforbedrende barn, se figur 1 på side 65.

Når jeg ved hjælp af dette kort giver fire bud på en livsduelighedens pædagogik beror det på to forhold. For det første på, at ordet livsduelighed ikke umiddelbart betyder andet og mere end “at være god (nok) til at klare sig i livet”, som det er formuleret i Supplement til Ordbog over det Danske Sprog, der blev til i perioden 1992-2005. I forlængelse heraf – og for det andet – bliver livsduelighed et ord, der venter på indhold; et indhold der formes og specificeres af konflikten mellem forskellige idealer for, hvad det aktuelt vil sige at være livsduelig. Dermed sagt, at artiklen anvender ordet livsduelighed som et samtidsdiagnostiserende ord; et ord hvis indhold fastlægges i en konfliktfyldt samtidshistorisk sammenhæng af forskellige pædagogiske opfattelser af problemer og løsninger. Det betyder, at det (endnu) ikke giver sig selv, hvilken eller hvilke beskrivelser af livsduelighedens pæda-



Figur 1: Fire former for livsduelighed

gogik, der kommer til at udgøre den dominerende forståelse af livsduelighedens pædagogik i Danmark. Men artiklens ambition er at komme så tæt på en sådan beskrivelse som muligt. Det gør jeg ved at beskrive hvilken konflikt – herunder hvilket paradigmeskift i konfliktforhold – en sådan forståelse er involveret i. Artiklen er styret af en tese om, at livsduelighedens pædagogik er ved at etablere sig som en pædagogik for alle elever. Ikke mere kun en pædagogik for børn med særlige sociale og uddannelsesmæssige problemer og vanskeligheder. Men en pædagogik der består i at udsætte alle elever som enkeltpersoner for positive og høje forventninger. Pædagogikkens formål er at forbedre de enkelte elevers respektive styrker i modsætning til at blive beskyttet som et risikobarn, en del af en gruppe, med særlige mangler og svagheder.

Tesen er en integreret del af en socialanalytisk kortlægning og samtidsdiagnose i figur 1, der viser en forskel mellem forandring og stabilitet på den horisontale værdiakse forstået som et kontinuum samt forskellen mellem sikkerhed og ikke-usikkerhed på den vertikale begrundelsesakse. Disse benævnelser bygger på den antagelse, at instabilitet og ikke-usikkerhed er i gang med at blive den nye normaltilstand i takt med, at vi lever i nye komplekse og dynamisk foranderlige systemer. Med andre ord viger den gamle forestilling om muligheden for at opnå sikkerhed ved at kontrollere og stabilisere miljøer, så kun de ting, man ønsker opstår, rent faktisk opstår. (Evans & Reid 2014: 1-38; Schmidt 2009) Når disse to forskelle, disse to akser, artikuleres sammen, opstår der to konfliktforhold, der visuelt fremgår i form af de to diagonale modsætningspile i fi-

gur 1. En primær konflikt mellem risikobørn og det styrkeforbedrende barn og en sekundær konflikt mellem det sociale arvsramte barn og det resiliente barn. Det vil sige, at svaret på artiklens hovedspørgsmål om et paradigmeskift og en ændret beskrivelse af livsduelighedens pædagogik kommer til at handle dels om et skifte i, hvad der er den primære konflikt og dels til at handle om hvilket felt indenfor denne konflikt, der er dominerende. (For en uddybning heraf se Holm 2012c: 31-36) Den tesestyrede kortlægning og karakter af artiklen betyder, 'at ikke alle veje fører til Rom'. Destinationen – feltet 'det styrkeforbedrende barn' – er forudbestemt, ligesom dispositionen af artiklen er det: Bevægelsen fra det sociale arvsramte barn over risikobørn og det resiliente barn til det styrkeforbedrende barn udgør en samlet analyse og begrundelse for paradigmeskiftet og for afslutningsnødsvis at formulere et bud på en dominerende livsduelighedens pædagogik og konflikter i relation hertil.

Det sociale arvsramte barn

Den danske forskning i social arv – herunder ikke mindst kritikken af udtrykket social arv – er fyldt med referencer til udtrykkets ophavsmand, den svenske børnepsykiater Gustav Jonsson. Men før jeg når frem til denne kritik en kort beskrivelse af, hvad det er kritik af, nemlig Jonssons forståelse af social arvsramte børns problemer og mulighederne for at afhjælpe disse.

For Gustav Jonsson handler social arv om overførsel af sociale problemer fra forældre til børn. Det fremgår først og fremmest af hans doktordisputats

Delinquent boys, their parents and their grandparents fra 1967, hvor hans teori om social arv forbinder sig med fire påstande: 1) Kriminalitet og anden form for afvigelse arves i et samspil mellem social og biologisk arv. 2) Afvigelse producerer afvigelse. Forældres afvigelse gentages af børnene. 3) Antallet af afvigelse stiger fra generation til generation. 4) Afvigelse sværhedsgrad øges fra generation til generation. Af disse fire påstande er det de tre sidste, der udgør begrundelsen for at konkludere, at Jonssons teori om social arv består i, at problemer overføres fra forældre til børn. (Jonsson 1967: 221-225; Ejrnæs 1999: 4; Ejrnæs 2004: 55) Men det er lige så klart, at Jonsson i sine efterfølgende bøger ikke for alvor vender tilbage til denne arvsforestilling. Han erkender nemlig, at termen er dunkel mangetydig og måske også suggestiv i forkert retning. På trods af denne selvkritik fastholder han udtrykket social arv – og også, at han har en teori herom. Dog gør han opmærksom på, at teori opstår i forlængelse af og bidrager til praktiske løsninger på opstillede problemer. (Jonsson 1969: 10) Problemerne som Jonsson var engageret i at løse, var de ungdomskriminelle drengebørns problemer, der blev behandlet på behandlingshjemmet Skå, Børnebyen eller retter Familiebyen, ved Stockholm. (Jonsson 1969: 296) For en del af løsningen var, at det ikke alene var den ungdomskriminelle drengs problemer, der blev behandlet. Det var familiens problemer; det asociale familiesyndrom, drengens lod, der skulle løses. Jonssons metode var at dele det asociale familiesyndrom op i sine enkeltdele og forsøge at følge disse

tilbage til forældrenes egen barndom. Formålet var at vurdere, om det var muligt at finde holdepunkter for både en forebyggende indsats og en direkte behandling af drengen opfattet som en del af ét enhedsligt behandlingsobjekt, en familie. (Jonsson 1969: 43) I den sammenhæng skal man lægge mærke til, at en forebyggelsesindsats ikke handlede om tidlig indsatser og begyndelsesstadier i barndommen. Nej, forebyggelse handlede om at tænke i generationer. Forebyggelse må komme lang tid før fødslen!

Tager man Gustav Jonssons teori om social arv for pålydende, har man en sikker forventning – en forventning bundet til forestillingen om fuld forudsigelighed – om, at det er disse børns skæbne at arve sociale problemer fra deres forældre. Overraskelser sker ikke. Derfor kan man ikke forvente, at de sociale arvsramte børn får færre og andre vanskeligheder end deres forældre. Snarere tværtimod – ikke mindst hvis man kigger på professionel praksis. Det har forskeren Morten Ejrnæs gjort ved at lave undersøgelser af socialarbejderes (pædagoger, sundhedsplejersker, sagsbehandlere og lærere) brug af begrebet social arv i relation til børns problemer. Resultatet af undersøgelsen var, at flertallet af socialarbejdere benytter sig af begrebet social arv i faglige diskussioner (Ejrnæs 2004: 237-238), og de gør brug af det i den Jonssonske betydning, selv om begrebet efter manges mening også dækker en række andre betydninger. (Ejrnæs 2004: 242) Så ikke alene bruger socialarbejderne udtrykket social arv. Deres brug er tillige forbundet med en betydelig overvurdering af den sociale

arvs styrke, altså hvor stor en procentandel af børnene, der faktisk får problemer. Det kan føre til lave og negative forventninger til de pågældende børns udvikling og grobund for selvopfyldende profetier, hvis børnene internaliserer disse forventninger. (Ejrnæs 2004: 250) Det er der ikke grundlag for. Ejrnæs påviser nemlig, at realiteten er, at det forholder sig stik modsat af, hvad Gustav Jonssons teori siger: Hovedtendensen er, at børnene får det bedre end deres forældre.

Forholder man beskrivelsen af “sociale arvsramte børn” til spørgsmålet om livsduelighed, kan man med Jonssons teori in mente sige, at disse konkrete børn højest kan forvente at klare sig lige så godt – eller om man vil – lige så dårligt, som deres forældre. Men ud fra teorien om social arv kunne det også sagtens gå dem meget værre. Reformulerer man udtrykket “uddannelse er compensation talent” (Schmidt 2002; Schmidt & Holm 2009; Holm 2012a og Holm 2012b) til “at uddannelse til livsduelighed er compensation for et dårligt socialt udgangspunkt”, bliver livsduelighed for sociale arvsramte børn ganske enkelt vanskelig at opnå. Og man kan endvidere sige, at de pædagogiske metoder hertil ikke blot er tidlig indsats, behandling og forebyggelse, men en indsats som retter sig mod problemernes årsag, barnets forældre.

Risikobørn

Afskaf anvendelsen af social arv i forskningen og erstat den med et anvendeligt begreb om risikofaktorer. Det var Morten Ejrnæs' konklusion tilbage i 2004. (Ejrnæs m.fl. 2004: 28) Men det

var lettere sagt end gjort. Udtrykket social arv gør man nemlig ofte stadig brug af, når man 'blot' taler om børn, der har risiko for at pådrage sig sociale problemer, altså når man taler om risikobørn.

Kategorien risikobørn blev introduceret i Danmark i 1993 med udgivelsen af rapporten *Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?* (Jørgensen m.fl. 1993) Rapportens forfattere analyserede for det første hvor stor en andel af børnene, der levede under så belastende opvækstvilkår, at man kunne betegne dem som 'børn i risikozonen'. Resultatet var, at børn i risikogruppen blev delt op i tre undergrupper. 'Børn med særlige behov' – hvis omfang det var vanskeligt at skønne over – men som omfatter børn der i deres udvikling udsættes for psykosociale belastninger af en eller anden karakter, der er forbigående og ikke giver varige personlige præg. 'Problembørn, skønnet til at udgøre 4 %, havde massivt været udsat for en række belastende forhold, der havde sat varige præg på personen. (Jørgensen m.fl. 1993: 166) Og endelig havde truede børn, skønnet til at udgøre 5 %, været udsat for en eller flere alvorlige belastninger, der dog ikke havde sat sig som varige skader.

For det andet var man i rapporten også optaget af årsagsfaktorer forstået som risikofaktorer indenfor fire store temaer; nemlig 1) fysiske og somatiske forhold, 2) socio-kulturelle forhold, 3) familieforhold og 4) skoleerfaringer. En af rapportens konklusioner var, at hvis en række årsager fra de forskellige områder hober sig op, så vil de børn, der udsættes for disse ophobninger have en betydelig forhøjet risiko for at ud-

vikle sig dysfunktionelt. (Jørgensen m.fl. 1993: 15) Men samtidig konstaterede forfatterne, at forskningen ikke var i stand til at påvise hvilke typer af belastninger, der fører til hvilke symptomer; da belastningerne virker bredt og heterogent. Endvidere konkluderer rapporten, at man i forhold til indikatorer på risiko indenfor sociale, familiemæssige, skolemæssige og økonomiske indikatorer ikke havde været i stand til med blot nogenlunde sikkerhed at forudsige senere problemer hos børnene. På grundlag af disse konklusioner anbefaler rapporten at iværksætte to typer af pædagogiske interventionsstrategier. Den ene strategi er en generelt forebyggende strategi, der retter sig mod sociokulturelle årsager til børns belastninger. Formålet med strategien er at svække eller reducere de belastende forhold. Den anden strategi er en individorienteret, støttende/behandlende indsats. Sidstnævnte strategi har ikke baggrund i en forestilling om børn som risikobørn, men i en forestilling om børn som modstandsdygtige, da forfatterne overvejer om man derved får et bedre grundlag for at forudsige risikofaktorer eller belastende faktorerers faktiske virkning på de konkrete børn. Med den anden strategi inddrager rapporten 'det resiliente barn' i en kombination med 'risikobarnet'. Denne kombination vender jeg tilbage til nedenfor. (Se afsnittet "Det resiliente barn" nedenfor, side 69-71)

Tager man udgangspunkt i kategorien risikobørn, vil man have en statistisk set sikker forventning – en forventning bundet til statistisk baseret sandsynlighed på populationsniveau –

om, at bestemte faktorer, bestemte problemer hos forældrene, vil øge risikoen for, at børn udvikler problemer. På populationsniveau er der tale om en sikker forventning. Ofte alene i form af en korrelation, ikke en årsagssammenhæng. (Ejrnæs 2004a) På individniveau kan man imidlertid ikke forudsige hvem, der vil udvikle disse problemer. Analyser af børns risiko for at udvikle sociale problemer har ingen prædiktionsværdi på det individuelle niveau. Morten Ejrnæs har – som allerede nævnt ovenfor – foretaget undersøgelser af socialarbejderes brug af begrebet social arv. Hans undersøgelse viser ikke alene, at flertallet af socialarbejdere gør brug af social arv i den Jonssonske betydning, men også at næstflest gør brug af den i betydningen risikofaktorer. Men sagen er også, at socialarbejdere groft overvurderer, hvor stor en procentandel, der faktisk får problemer. Igen kan det og selve udtrykket risikobørn kritiseres for at føre til lave og negative forventninger til for mange børn med risiko for, at de internaliserer disse forventninger. (Ejrnæs 2004c: 142)

Relaterer man ovenstående beskrivelse af “risikobørn” til spørgsmålet om livsduelighed, kan man sige, at en bestemt procentdel af disse børn kan forventes at klare sig lige så godt – eller om man vil – lige så dårligt i livet som deres forældre. Men det er ikke muligt at sige, hvem belastningerne vil gå ud over, og hvordan de vil ytre sig. Derfor bliver den pædagogiske indsats en generel forebyggelsesindsats. Om den kan man i en dansk sammenhæng sige, at der sandsynlighed for, at danske risikobørn bliver mødt af socialar-

bejdere, der overvurderer risikoen for, at de ikke klarer sig bedre end forældrene og derfor generelt sætter ind med forebyggende tiltag. Men konstituerer denne overgang – fra at tænke i social arv som overførsel af sociale problemer fra forældre til børn til at tænke i sociale problemer som risiko for, at børn får problemer – et paradigmeskift eller blot en forandring? Denne artikels svar er, at det ‘blot’ og mest af alt konstituerer en forandring i forskningens forståelse af social arv, og i øvrigt ikke i socialarbejderes praktiske brug heraf, i hvert fald ikke målt på Morten Ejrnæs 2004-undersøgelse. (Ejrnæs 2004d) Dermed sagt, at vi formentlig skal frem til 2010 og 2010erne før vi møder paradigmeskift i Danmark.

Det resiliente barn

Selv om den individorienterede strategi i form af forestillingen om det resiliente barn optrådte i rapporten *Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?* (Jørgensen m.fl. 1993), får brugen af udtrykket resiliens først sit gennembrud i dansk forskning i 00erne og begyndelsen af 2010erne. Et godt og dokumenterende eksempel på denne (selv)forståelse er bogen *Mønsterbrud i opbrud* (Birk Sørensen 2010) Allerede i bogens indledning kan man læse, at bogen kan forstås som “et mønsterbrud” indenfor hele området negativ social arv, da antologien er domineret af det psykologiske fagområde og ikke samfundsfaglige fagområde. (Birk Sørensen 2010: 8) Og endvidere får man af professor i udviklingspsykologi Dion Sommers bidrag til antologien *Hvad er resiliens* (Sommer 2010) at vide, at resiliensforskningen; altså forskningen i hvordan børn som

oplever betydelig modgang i livet kan udvikle sig "på trods" og mere positivt end forventet (Sommer 2010: 23), først får sit gennembrud 30-40 år efter, at den internationale forskning på området har været i gang. Det vil sige, at Dion Sommers bidrag til antologien markerer et paradigmeskifte i udviklingspsykologien, der ikke alene får socialforskning i Danmark, men i Skandinavien ud af sin isolation fra international forskning. Ud af brugen af oste-klokkeagtige faglige termer som social arv og mønsterbrydere. Ud af en generaliseret, endimensionel og deterministisk opfattelse af, at "tidlig modgang er din skæbne". (Sommer 2010: 26) Det tilhører fortiden, tiden før det paradigmeskift forskning i barndomsresiliens indebærer i Danmark i 00erne

Men hvad betyder resiliens? Dion Sommer sammenligner resiliens med en plastisk membran. Under tryk mister den sin facon, men når presset tager af, genopretter membranen sin normale facon. Dog kan presset ikke stå på i årevis. For så stivner membranen i sin unormale facon. Resiliensforskningen fokuserer netop på dem, der klarer sig "på trods" eller "mere positivt end forventet" set i forhold til børn i problematiske opvækstmiljøer, der udvikler sig som forventet med en række psykiske og sociale problemer. (Sommer 2010: 34) Forventningen er relateret til risiko, altså sandsynligheder, herunder multiple risici, for at udvikle afvigelser. Og udtrykket 'mere positivt end forventet' handler om en tilpasning, der er afgørende meget bedre end, end man ville forvente set i forhold til de risici barnet er udsat for. Udtrykket understreger dog også, at

forskningen i resiliens på den ene side betoner vanskeligheden ved at forudsige, hvordan det udviklingsmæssigt går barnet – selv med stort kendskab til børns aktuelle risikofyldte liv. På den anden side anbefaler, i hvert fald Dion Sommer, at det potentielle pres på et barn udtrykt ved risikomomenterne fjernes, idet han holder sig til tommelfingerreglen: "Jo tidligere der gribes ind, desto lettere ændres en forgretningsproces, der har kurs mod afvigelsen." (Sommer 2010: 46) For Dion Sommer handler det om at identificere så mange samvirkende beskyttelsesfaktorer i og omkring udsatte børn og unge for at skabe resiliens for det. Her er det vigtigt at gøre opmærksom på flere forhold; 1) at Dion Sommer ikke taler om 1960ernes og 1970ernes fokus på ego-resiliens, 2) at han kritiserer det danske begreb om mønsterbryder som udtryk for en illusion om det stærke individ og 3) at han taler for resiliensfremmende processer, hvor børn og unge indgår i et samspil med omverdens pædagogiske interventioner, der fokuserer på beskyttelse mod de potentielle risici. Det hænger tillige sammen med, at forskningen i resiliens i dag ikke opfatter sårbarhed henholdsvis resiliens som iboende egenskaber i barnet. I stedet ses de som modsatte poler på et kontinuum. Det betyder, at meget få børn er sårbare på alle punkter, ligesom meget få børn er resiliente på alle punkter – eller for den sags skyld hen over hele livet. Det illustrerer Dion Sommer, som det fremgår af figur 2 på side 71.

Tager man udgangspunkt i kategorien det resiliente barn er opfattelsen, at man kan ikke alene kan blive overra-



Figur 2. Sårbarhed og resiliens-kontinuum (Sommer 2010:34)

sket men positivt overrasket over udsatte børns udvikling. Overraskelserne hænger sammen med, at man dels ikke kan forudsige, hvilke af de udsatte børn og unge, der lever op til forventningen om en negativ udvikling. Og dels at nogle af de udsatte børn og unge faktisk udvikler sig mere positivt end forventet. Det sker dog ikke af sig selv.

Relaterer man nemlig ovenstående beskrivelse af det resiliente barn til spørgsmålet om livsduelighedens pædagogik, kan man, med henvisning til Dion Sommer sige, at man fremmer børn og unges resiliens, hvis man iværksætter beskyttelsesfaktorer, der så tidligt som muligt bidrager til, at de trodser de negative forventninger til deres udvikling. I forhold til spørgsmålet om paradigmeskift indikerer netop investeringen i en resiliensforskning, der er procesorienteret og omfatter risikokalkyler et paradigmeskift i form af et klart konfliktforhold til deterministiske opfattelser af børns udvikling som social arv-teorien og 'det sociale arvsramte barn' repræsenterer. Men en anden primær konflikt er ved at etablere sig som beskrevet, se afsnittet "Hvilket paradigmeskift?" side 64, i forbindelse med denne artikels tese.

Fragilitetens modsætning er antifragilitet

Beskrivelsen af den nye kandidat til en ny primær konflikt – en konflikt mellem det styrkeforbedrende barn og risi-

kobarnet – nærmer jeg mig ved en kritisk sammenfatning af måden, jeg indtil nu har beskrevet, hvordan man fremmer børn og unges livsduelighed. Sammenfatningens formål er at begrunde tesen om, at der er ved at etablere sig et nyt og fjerde felt, det styrkeforbedrende barn, der forholder sig til den bagvedliggende kategori antifragilitet.

Filosoffen Nicholas Nassim Talebs forklarer betydningen af antifragilitet med udgangspunkt i distinktion mellem fragilitet, resiliens og anti-fragilitet i bogen *Antifragile. Things that Gain from Disorder*. (Taleb 2012) Talebs udgangspunkt er, at vi er vant til at skelne mellem fragilitet (sårbarhed) og resiliens, og til at opfatte de to fænomener som hinandens modsætning. Det er logisk forkert – det er forkert, når næsten alle mennesker umiddelbart svarer, at det modsatte af at være fragil (sårbar) er at være resiliens. Den sårbare person er den person, der bryder sammen i mødet med modstand, kritik og forventningspres. Den resiliente person er en person, der forbliver upåvirket eller er i stand til at genoprette sin normaltilstand – i stil med Dion Sommers definition ovenfor. Men det betyder jo, at modsætningen til en fragil person bliver en person, der ikke bryder sammen ved mødet med modstand, men en person der tværtom forbedrer sine styrker eller afvikler bestemte svagheder (forbedrer sit handi-



Figur 3. Fragil og antifragilitets-kontinuum

cap' kan man med en golfmetafor kalde det) under sådanne påvirkninger. Talebs hovedpointe er, at for så vidt man vil forbedre eller udvide sine styrker, så har man størst gavn af personer, der ikke blot beskytter, men forsøger at udfordre én med høje, udfordrende og passende forventninger, der betyder, at man anstrenger sig for at leve op til dem. Denne distinktion mellem fragilitet og antifragilitet kan man illustrere som gjort i figur 3 ovenfor.

Dette kontinuum betyder, at meget få børn er sårbare på alle punkter, men at de også på nogle punkter ikke bare er modstandsdygtige, men ligefrem kan forbedre deres styrker på grund af udfordrende pædagogiske interventioner. I sundhedstermer kan det udtrykkes som en bevægelse fra diagnostik til raskhedsfremme: "En diagnostik registrerer blot et hændelsesforløb, en prognostik vil gribe ind for at undgå et hændelsesforløb, og en profylakse vil forhindre, at hændelsen kan opstå. Givet dette forsøger man sig siden hen med en sundhedsfremme, som skal være erstatningen for forebyggelsen. Folk skal kunne tåle angreb fra mikroorganismer, jordstråler, etc. Dette har alt andet lige været den dominerende socialhygiejniske strategi de sidste 20 år. Pointen er nu, at dette beredskab vender sig fra at være en beskyttelse til en udfoldelse, fra protection til pursuit." (Schmidt 2009) Med afsæt i Talebs distinktion mellem fragil og anti-

fragil bliver min tese derfor, at en lykkeorienteret styrke- eller vækstoptimering er ved at etablere sig i sammenhæng med den positive psykologis tilgang hertil. Internationalt har den positive psykologis forestilling om post-traumatisk vækst fra 1995 for eksempel vakt en del opmærksomhed. (Joseph 2011: 14-15; Seligman 2011: 152-182) Men her drejer det sig om at beskrive den positive psykologis idé om et styrkeforbedrende barn som et – delvist – udtryk for en bagvedliggende distinktion mellem fragilitet og antifragilitet.

Det styrkeforbedrende barn

Idealet om det styrkeforbedrende barn møder vi et konkret udtryk for med bogen *Livsduelighed og børns karakterstyrker*. (Linder og Ledertoug 2014)¹ Her formulerer forskerne Linder og Ledertoug en positiv psykologisk tilgang til læreres styrkeforbedrings-pædagogik, hvor lærere møder elever med et blik for deres styrker. Forskningen i et sådant pædagogisk styrkeblik opståen kædes sammen med et fokusskift fra

1 Per Schultz Jørgensens bog "Styrk dit barns karakter – et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse" (2014) er ligeledes inspireret af den positive psykologis optagethed af dannelse af karakterstyrke, herunder udgør bogen "How Children Succeed" (Tough 2012) en inspirationskilde for Schultz Jørgensen; jf. også Schultz Jørgensen (2013).

‘elevens faglige succes i en kontekst med mange risikofaktorer’ til et fokus på hvilke faktorer, der skaber robuste og livskraftige individer og fællesskaber. Linder og Ledertoug oversætter dette fokus på robuste og livskraftige individer til at være lig med et fokus på livsduelighed; en livsduelighed man fremmer ved at være optaget af det enkelte individs karakterstyrker.

Linder og Ledertougs tilgang bygger på den positive psykologis antagelse om, at der eksisterer i alt 24 karakterstyrker, idet en karakterstyrke er defineret som noget der går på tværs af domæner. For eksempel går styrken vedholdenhed på tværs af domæner og kan hjælpe en til både at lære at cykle på ethjulet cykel og til at lære de små tabeller. (Linder og Ledertoug 2014: 80) Tesen er endvidere, at inddrager man disse karakterstyrker i det pædagogiske arbejde, ‘robustiserer’ man børn, så de kan tackle en kompleks og foranderlig verden. (Linder 2014: 75) Disse formuleringer og ikke mindst brugen af ordet robust minder om beskrivelsen af det resiliente barn. Sagen er da også, at Linder og Ledertoug i deres teoretiske overvejelser benytter sig af såvel resiliens- som karakterstyrkeoptimerings-terminologien. Deres hovedvægt og fokus er dog på elevers individuelle styrker, der udvikles og optimeres gennem høje forventninger. I forlængelse heraf kan man pege på, at Linder og Ledertoug definerer en livsduelig elev, som en elev der udvikler og får udfordret sine evner optimalt, både fagligt, socialt, kropsligt og personligt. (Linder og Ledertoug 2014: 19)

Men hvordan udfordrer en lærer, så det optimerer alle elevers styrker –

også udsatte børn og unges problemer? Her giver Linder og Ledertoug en positiv psykologisk fortolkning af John Hatties idé om, at det handler om at opbygge alle elevers selvtillid; en selvtillid som fører til ukuelighed især, når man taler om nederlag – og at elevernes tilpasningsevne i disse situationer har en vis lighed med at blive vaccineret med et sygdomsfremkaldende patogen og herigennem opbygge modstandsdygtighed og livskraft – til at overvinde sygdommen. (Linder og Ledertoug: 2014: 28) Af hensyn til at opretholde denne selvtillid skal læreren for det første skabe et læringsmiljø, hvor eleverne med selvtillid tør bevæge sig ud af deres komfort-zone og begå fejl, og hvor de hilser fejl velkomne som en del af en læringsproces. Kort sagt: En fejl er et nederlag, men at begå fejl må ikke være nederlagsproducerende. Elevers succesoplevelse opstår nemlig, når de bliver udfordret på en måde, der ikke sætter deres selvtillid over styr, men styrker den. Det kræver i første omgang, at læreren formår at stille ikke for høje og ikke for lave forventninger til eleverne, men lige præcis høje nok til, at de er optimale og fastholder de enkelte elevers selvtillid til at give sig i kast med udfordrende opgaver. I anden omgang er målet med det hele, at eleverne selv bliver i stand til at formulere og forfølge høje, udfordrende og passende forventninger. Der er tale om et perspektiv, der, uanset hvilke elever vi taler om, har fokus på ressourcer og styrker. Det viser sig ved, at man konsekvent ikke taler om elevers svagheder, men om elevers svageste styrker henholdsvis topstyrker. Det har for eksempel

den konsekvens, at Linder og Ledertoug foreslår, at man skifter fra, at specialpædagogiske handleplaner kun handler om kompenserende handleplaner til også at arbejde med styrkebase-rede handleplaner. Og skal man arbejde med noget svært, kan man eventuelt arbejde med udgangspunkt i mindst to topstyrker. (Linder og Ledertoug 2014: 96) Alt sammen kræver, at eleven kender egne styrker, muligheder og ressourcer. På det grundlag er ideallet, at den enkelte elev bliver i stand til at udøve god dømmekraft ved at forudsige og planlægge en optimal vækst i sine karakterstyrker.

Tager man udgangspunkt i kategorien det styrkeforbedrende barn, er opfattelsen, at man i princippet kan lære alle børn at gøre brug af høje, udfordrende og passende forventninger til deres egen styrkeudvikling. Forventninger som de kan indfri ved at gøre brug af deres topstyrker. I forhold til udsatte børn og unge er pædagogikken altså ikke en anden end for de ikke udsatte børn og unge, om end de individuelle udgangspunkter, herunder de svage styrker – og vanskeligheden ved at afvikle dem – kan være større. Sagt på anden vis: Mens resiliensforskningen fokuserer på dem, der klarer sig “på trods” af problematiske eller mangelfulde udgangspunkter, så er denne positive psykologiske tilgang ydermere optaget af at formulere en pædagogik, der optimerer alle børns styrker “på grund af”, at de bliver udsat for positive, passende og høje udfordringer.

Forholder man beskrivelsen af det styrkeforbedrende barn til spørgsmålet om livsduelighedens pædagogik, så er Linders og Ledertougs eget svar, at

denne pædagogiks målsætning er, at en livsduelig elev får udviklet og udfordret sine evner optimalt, “både fagligt, socialt, kropsligt og personligt. Eleven kender sine ressourcer og grænser og kan tage ansvar for eget liv og indgå i ansvarligt fællesskab med andre.”

(Linder og Ledertoug 2014:19) Og denne pædagogiks midler til at opnå denne målsætning er de høje forventninger, der ikke alene fremmer resiliens, modstandsdygtighed, men egentlig vækst i form af styrkeforbedringer i antfragilitetens tegn. Udtrykt på anden vis så rummer Linder og Ledertougs beskrivelse af livsduelighed både elementer af resilienstænkning og af antfragilitets-tænkning, og jeg har i min fremstilling lagt vægt på at fremhæve sidstnævnte.

Afslutning: Den nye livsdueligheds pædagogik giver alle børn en chance

Artiklens hovedspørgsmål blev (Se side 64) formuleret som et spørgsmål om en overgang fra fokus på risikofaktorer og sårbarhed til fokus på resiliens konstituerer et paradigmeskift i den pædagogiske tilgang til og beskrivelse af livsduelighed.

Svaret er for det første bekræftende, da jeg i analysen identificerer et lignende paradigmeskifte i form af et stadig stærkere opgør med forestillingen om social arv til fordel for en risiko- og resilienstænkning, der vinder indpas i 1990erne og i særdeleshed i 00erne. Dette første skifte hænger sammen med en hovedkonflikt mellem det sociale arvsramte barn som skæbneramt og en kombineret risiko- og resilienstænkning. Svaret er for det andet – og

med et forsigtigt udtryk – *ikke bekræftende*, da jeg ligeledes identificerer en tendens til et andet og mere vidtrækkende paradigmeskifte. Grundlaget herfor er en forandring fra (kun) at tænke livsdueligheds pædagogik ud fra en modsætning mellem sårbarhed og resiliens til også at tænke det ud fra en modsætning mellem sårbarhed og anti-fragilitet. Gør man det, sker der det, at man ikke kun lægger vægt på at fremme resiliens blandt børn i en risikogruppe, men også lægger vægt på, at man kan forbedre og udvide alle børns styrker ved at udsætte dem for høje, udfordrende og passende forventninger.

Livsdueligheds pædagogik anno 2014 er altså ikke mere en pædagogik, der alene forholder sig til børn med særlige sociale og uddannelsesmæssige problemer og vanskeligheder, men er snarere udtryk for en pædagogik rettet mod alle børn og elever – forstået som enkeltindivider. Dette skifte, dette generelle perspektiv, kommer derfor også til at hænge sammen med en anden og ny primær hovedkonflikt; nemlig konflikten mellem en livsdueligheds pædagogik relateret til henholdsvis risikobørn og til det styrkeforbedrende barn – en konflikt mellem en populationsorienteret og en individuelt orienteret pædagogik.

Det bringer mig tilbage til udgangspunktet for denne artikel, nemlig spørgsmålet om, hvad livsduelighedens pædagogik anno 2014 har at gøre med Charles Dickens romanen *Store forventningers* hovedfigur Pip. Svaret er, at livsduelighedens pædagogik anno 2014 repræsenterer en pædagogisk tilgang, der skaber et læringsmiljø, hvor

lærere og pædagoger primært i stadig højere grad forholder sig til det enkelte barn som lærende ud fra høje forventninger, og ikke til barnets forudsætninger udenfor læringsmiljøet. Lige præcis det er Charles Dickens historie om Pip i sin moderne nøddeskal. Pip er nemlig ikke arvsramt af sine forældre, han er netop forældreløs og skal ikke alene navngive, men skabe sig selv i forhold til en relativt ubestemt og åben fremtid, da han pludselig får høje forventninger – og senere støtten og chancen for at realisere dem. Det er ikke helt almindeligt at få den chance Pip får på det tidspunkt i historien. Men den moderne pædagogiske ambition, den politisk-pædagogisk ambition i dagens Danmark er at gøre det helt almindeligt, at alle elever får en chance for at udsætte sig for de høje forventningers pædagogik for at styrke deres livsduelighed.

Referencer

- Cefai, Carmel (2009): *Frem elevens livsduelighed*, Dansk Psykologisk Forlag, 2009.
- Cefai, Carmel & Cavioni, Valeria (2013): *Social and Emotional Education i Primary School*, Springer 2013.
- Ejrnæs, Morten (1999): *Social arv – et populært, men tvivlsomt begreb*, Arbejdsrapport udgivet af Socialforskningsinstituttet, august 1999.
- Ejrnæs m.fl. (2004): *Forord*, i *Social opdrift – social arv* redigeret af Morten Ejrnæs m.fl., Akademisk Forlag 2009.
- Ejrnæs, Morten (2004a): *Grundlæggende synspunkter*, i *Social opdrift – social arv*, redigeret af Morten Ejrnæs m.fl., Akademisk Forlag 2004.
- Ejrnæs, Morten (2004b): *Social arv – et begreb, tre betydninger*, i *Social opdrift – social arv*, redigeret af Morten Ejrnæs m.fl., Akademisk Forlag 2004.
- Ejrnæs, Morten (2004c): *Negativ social arv – den næsten ideelle fjende*, i *Social opdrift –*

- social arv, redigeret af Morten Ejrnæs m.fl., Akademisk Forlag 2004.
- Ejrnæs, Morten (2004d): Pædagogers, sundhedsplejerskers, sagsbehandlers og lærerens brug af begrebet social arv, i *Social opdrift – social arv*, redigeret af Morten Ejrnæs m.fl., Akademisk Forlag 2004.
- Evans, B. & Reid, J. (2014): *Resilient Life. The Art of Living Dangerously*, Polity Press 2014.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge 2009.
- Hattie, John (2013): *Synlig læring for lærere*, DAFOLO 2013.
- Hattie & Yates, Gregory C. R. (2014): *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Routledge 2014.
- Holm, Claus (2011c): "Fokus på talent er ikke vejen frem", kronik i *Undervisere* nr. 8 2011.
- Holm, Claus (2012a): "Hvad er livsduelighed?", kronik i *Ny Nordisk Pædagogik*, udgivet i samarbejde mellem DPU ved lektor Claus Holm & BUPL ved Allan Baumann.
- Holm, Claus (2012b): "Uddannelse skal kompensere for talent", kronik i *Berlingske Tidende*, 21. juni 2012.
- Holm, C. (2012c). *Kampen om troværdigheden. Forskning i formidling*. Ph.D.thesis, Aarhus University.
- Holm, Claus (2014): "Respekter din skam, den gør dig duelig. Om at fremelske livsduelige personer", i "Professionel kærlighed. Er der plads til følelser i professionelle relationer?", redigeret af Else Marie Bech, Dafolo 2014.
- Jonsson, Gustav (1967): *Delinquent boys, their parents and grandparents*, København, Munksgaard, (Acta Psychiatrica Scandinavica, vol. 43 suppl. 195)
- Jonsson, Gustav (1969): *Det sociale arvet*, Tidens forlag, Stockholm.
- Schultz Jørgensen, Per (2013): *Karakterdannelse er det oversete skoleprojekt*, kronik i *Politiken*, 3. september 2013.
- Schultz Jørgensen, Per (2014): *Styrk dit barns karakter – et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse*, Kristeligt Dagblads Forlag 2014.
- Linder, Anne & Ledertoug, Mette Marie (2014): "Livsduelighed og børns karakterstyrker", Dansk Psykologisk Forlag 2014.
- Linder, Anne (2014): *Livsduelighed og høje forventninger*, i *Kognition & pædagogik*, Årg. 24, nr. 91, 2014.
- Ledertoug, Mette Marie (2014): *Motivation og mestringsprojekt på en skole – set i et psykologisk perspektiv*, i *Kognition & pædagogik*, Årg. 24, nr. 91, 2014.
- Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag 2011.
- Ploug, Niels (2003): "Vidensopsamling om social arv", Socialministeriet 2003.
- Seligman, Martin (2011): *Flourish. A New Understanding of HAPPINES AND WELL-BEING – and How to Achieve Them*, Nicholas Brealy Publishing, 2011.
- Schmidt, Lars-Henrik (2002a): "Den rige personlighed", i *Unge Pædagoger*, 2002.
- Schmidt, Lars-Henrik (2002b): "Livsduelighed", i *Kristendomskundskab/livsoplysning*, 2002.
- Schmidt, Lars-Henrik (2009): *Om raskhedsfremme*, i *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme*, redigeret af Monica Carlsson m.fl., Aarhus Universitetsforlag 2009.
- Schmidt, L.-H. & Holm, C. (2009): *Viser talentet sig selv vej?*, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 2009
- Taleb, Nicholas Nassim (2012): *Antifragile. Things that Gain from Disorder*, Kindle Edition, an imprint of Penguin Books, 2012.
- Jørgensen, Per S. m.fl. (1993): *Risikobørn . Hvem er de – hvad gør vi?*, Rapport udarbejdet for Det Tværministerielle Børneudvalg, Socialministeriet 1993.
- Sommer, Dion (2010): *Hvad er resiliens?*, i *Mønsterbrud i opbrud*, redigeret af Jytte Birk Sørensen, Dafolo 2010.
- Sørensen, Jytte Birk (2010): *Mønsterbrud i opbrud*, Dafolo 2010.

Tak for opmærksomheden ved "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s 50 års fødselsdag!

Pædagogiske Psykologers Forening og "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s redaktion stod bag den faglige/musikalske festreception på DPU i den store festsal på Campus Emdrup den 26. august 2014.

"Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s redaktion havde lagt alle kræfter i, for at gøre denne begivenhed til en festlig og faglig markering. Man havde sammensat et program for eftermiddagen, hvor der blev set på tidsskriftets fortids mange faglige artikler, for herfra at rette blikket ud mod fremtiden.

Efter velkomsten af tidsskriftets redaktør, Palle Johansen, kom tidligere redaktør, Bjørn Glæsel, på podiet og gav en nuanceret og grundig historisk baggrund for de mange år, tidsskriftet er udkommet, samt uddybede det særlige ved enkelte ganske fornemme artikler, der kom til at betyde væsentligt for skolepsykologiens udvikling. I starten var tidsskriftets navn "Skolepsykologi", og senere ændredes navnet til "Pædagogisk Psykologisk Rådgivning" og senest til det nuværende "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift". Det var



ændringer, der naturligt afspejlede skolepsykologiens udvikling.

Lene Tanggaard, professor ved Aalborg Universitet, fortsatte i sit indlæg med en kort præcisering af begrebet pædagogisk psykologi og dens betydning for PPR-kontorerne og PPR-enhedernes ændrede arbejdsforhold og -opgaver.

Efter en pause, hvor Bjørn Glæsels kvintet underholdt med nogle jazz-standards, fortsatte Henning Strand om, hvordan PPR ser ud i dag. Henning Strand er ledende psykolog i Herlev Kommune, og han fortalte, hvordan det er at være leder og have udviklingen af nye strukturer og nye kontaktformer tæt på i arbejdet.

Sidst ridsede Vibe Strøier, faglig supervisor og inspirerende oplægsholder,

meget engageret sine tanker op om, hvad der ligger som store udfordringer for PPR i den kommende tid.

Festlighederne kulminerede i, at "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift" overrakte den nyoprettede RUBIN-pris til den bedste artikel i de forgangne år. Det blev videnskabelig assistent og ph.d. Lone Svinth, der modtog prisen.

RUBIN-prisens grundlag og begrundelse for denne uddeling ses på næste side.

Vi vil gerne, at vi kan kåre en RUBIN-prismodtager hvert år fremover. Tak for festen!

*Redaktionen for
"Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"
Palle Johansen*



Scan QR-koden
– og læs om tidsskriftets historie.



Scan QR-koden
– og læs om Edgar John Rubin,
den danske psykolog og professor
i eksperimentalspsykologi.

RUBIN PRISEN

26. august 2014

Lone Svinth

Videnskabelig assistent, ph.d.

PRISENS GRUNDLAG

Prisen gives som en belønning for det faglige og det velskrevne, for aktualitet og det særlige – samt for evnen til at formidle et komplekst stof.

- Den aktuelle og vindende artikel var i „Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift“ 2013/3: „Det pædagogiske samspils bevægende kraft – Affektivitet og læringsmiljøer i daginstitutioner.“



BEGRUNDELSEN FOR DEN VINDENDE ARTIKEL

„Det er en særdeles relevant artikel om betydningen af det levede samspil i børneinstitutioner.

Lone Svinth ser, at det ikke er tilstrækkeligt at have fokus på børnenes individuelle kompetenceudvikling, hvad end det er børns kognitive og/eller emotionelle og sociale udvikling. Fokus må derimod forskydes til de lærings- og udviklingsmuligheder, som gøres mulige qua det pædagogiske bidrag og læringsmiljøets beskaffenhed. Det pædagogiske miljø skal have for øje, at børns kompetenceudvikling først og fremmest sker i et relationelt fokuseret læringsmiljø.

„Det er helheden i børnenes levede erfaringer, der er vigtige at forstå.“

Artiklen indeholder nogle virkelig fine og rammende eksempler fra de (video)observationer, som er gennemført i to sjællandske daginstitutioner (24 optagelser = 649 minutter). Specielt intensiteten i de små børns „oprør“ via småhosten, som modreaktion mod pædagogens autoritet, er fin.

En meget fin og betydningsfuld artikel inden for området.

PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT

PÆDAGOGISKE PSYKOLOGERS FORENING



KIDS – HVORDAN KAN MAN MÅLE KVALITET I DAGINSTITUTIONER?

Hvilke faktorer er det, som fører til kvalitet i en daginstitution? Forskere ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) har nu udviklet et nyt forskningsbaseret evalueringsredskab "KIDS" til vurdering og udvikling af kvalitet i daginstitutioner. Det præsenteres ved to konferencer den 10. og 13. november, som afholdes i henholdsvis Aarhus og København.

Oplægsholdere

- Berit Vilsbøll, Center for Dagtilbud, Slagelse kommune.
- Grethe Kragh-Müller, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Charlotte Ringsmose, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Ditte A. Winther-Lindqvist, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Lone Svinth, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Læs mere om konferencerne og tilmeld dig på www.edu.au.dk/kalender

Kraglund, Kornelia (Candidate of psychology). **Early Prevention Begins in Pregnancy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol.51,4, 4 -13. – This article explores how early social inequality is reflected in pregnancy. It also proposes essential elements of an early educational psychological prevention in pregnancy.

The article concludes that early social inequality appears in pregnancy and at birth by various biological and environmental factors, and that these should be seen in the context of psychosocial conditions.

The article draws on a relational perspective on inclusion, based on resources and potentials and concludes that there is a need for a general directed early preventive education in pregnancy for all first time parents that strengthens parenting skills and expands the network.

It finds that there is a need to support and strengthen the mother-fetal attachment, to prevent stress in pregnancy, and to develop the parents' ability to accommodate their feelings in relation to their child.

The article concludes that parenting courses in pregnancy have a great potential to prevent social inequalities through general directed interventions before the need of individually directed intervention occurs. Parenting courses thereby has a great potential as an inclusive prevention if in fact it focuses on the participants' resources, rather than focusing on the family's problems. – *Kornelia Kraglund*

Hansen; Ole, Henrik (Psychologist). **High Quality in the Care of Small Children.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol.51, 4, 14 - 23. – The article focuses on high quality in professional day care. Quality is a topic that can cause discussions among preschool teachers and parents. There are many views about what it takes to ensure pedagogical quality. The author argues that the toddler has an inherent and natural need of cohesion and that the child's learning, development and well-being is related to how educators can establish conditions for children, which includes cohesion and intimacy. Theoretically the article takes the reader through evolutionary biology, cultural psychology and pedagogical research, and concludes that the atmosphere in day care, including educator's commitment is one of the foundations of qualified day care. The author emphasizes organization and reflections about educational elements and the importance of critical leadership, importance of professionalism and knowledge of how the preschool teacher can orchestrate intentional zones of intimacy and interaction with the youngest children. – *Ole Henrik Hansen.*

Berliner, Peter (Professor of psychology at The University of Copenhagen). **Early childhood education and care, social resilience and community psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 4, 24-32.* – The contribution of community psychology to our understanding of early intervention and resilience is presented and discussed. The article starts with a short description of early childhood education and care. It then presents theories of community psychology and social resilience. It concludes that community psychology provides an understanding of vulnerability in early childhood not only as a loss of supportive relations with care providers but also as a loss of contact to a broader system of social support in the discursive, social and material environment. Furthermore, it is argued that community psychology adds a pragmatic and practical dimension to ecological psychology. – *Peter Berliner.*

Wæver, Mette (Psychologist). **Developmental Psychopathology and the Transactional Model.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 4, 33-52.* – The article presents a general introduction to base concepts and assumptions, the psychopathology of development, and the transactional development model, central to understanding developmental processes - healthy and pathological - found in the psychopathology of development. This is discussed primarily in relation to analyses and findings of development and risks. These concepts may function as a framework for early intervention. It is argued that clinical research can produce insights, promoting new theoretical progress and understanding of the etiology of psychical disorders. – *Mette Wæver.*

Ringsmose, Charlotte (Professor MSO, AU). **Long Term Effects of Early Intervention.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 4, 53-61.* – According to Heckman, 2003 schooling after the second grade plays only a minor role in creating or reducing gaps which is much contradictive to the attention that is granted school quality in policy debates. Achievement gaps are documented from a very early age and onwards throughout the pedagogical and educational institutions. In order to raise quality in a lifelong learning perspective we must focus more on early childhood, and on quality in the environments for young children. Good learning environments raise children's IQ and performances and in a developmental perspective prevent exclusion. – *Charlotte Ringsmose.*

Holm, Claus (Lecturer at the University of Aarhus). **Paradigm Shifts Towards a New Life Skill Pedagogy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol.51, 4, 62-76. – This article describes how a paradigm shift takes place within life skill pedagogy in a Danish context. The paper starts with the question whether the paradigm shift consists of a shift from a pedagogy with focus on risk and vulnerability to a pedagogy which focuses on promoting resilience. The question is answered using a social analytic mapping approach to the last 40-45 years of research in educational work with children with social and educational problems. The historical starting point for the analysis is the 1960s and 1970s perception of the hereditary of these problems and the end point is the 2010s research into the concept of the strength-enhancing child, where improvements in the child's strength is realized by exposing it to high, challenging and appropriate expectations. The result of the analysis is the identification of paradigm shift, but not just one that promotes the resilience of children at risk, but a shift that includes a new theoretical and practical focus on a life skill pedagogy which aims to promote individuals – so called – anti fragility by exposing these individuals to high, challenging and appropriate expectations.
– *Claus Holm*

Kunsten at kommunikere

*Thich Nhat Hanh,
 Dansk psykologisk forlag, 2013,
 130 sider, 229 kr.*

Bogen er skrevet af Thich Nhat Hanh, som er vietnamesisk buddist, munk, forfatter og fredsaktivist. Han bor i Frankrig og holder kurser over hele verden i kunsten at leve med mindfulness.

Hans vision er at mindske menneskets smerte og skabe fred og fællesskab i verden. Bogen er på 127 sider i et læsevenligt layout med forklaringer og forskellige øvelser i medfølelse og kommunikation.

Efter en introduktion til mindfulness beskriver han hvordan man kommunikerer med sig selv som det grundlæggende for at kunne kommunikere rigtigt og medfølelse med andre både i privatlivet og på arbejdspladsen. Det er først og fremmest vigtigt at skabe denne kontakt til sig selv dvs. at finde en indre kontakt og en kropslig kontakt. At finde sig selv sker via ånde-drættet og ved at lytte og diskutere med sig selv. I en sådan tilstand er man klar til at forstå sig selv og sin egen lykke og smerte og dermed også klar til at kommunikere empatisk og medfølelse med mennesker, så deres smerte mindskes.

I kap. 4 kan man læse om "den kærlige tales seks mantraer". De seks mantraer er: 1) jeg er der for dig, 2) jeg

ved, at du er der, og jeg er meget lykkelig, 3) Jeg ved at du lider, og det er derfor jeg er her hos dig, 4) Jeg lider. Jeg beder dig om hjælp, 5) Dette er et lykkeligt øjeblik og 6) Du har delvis ret. Mantraerne forklares og uddybes, så de giver mening.

I kap 5. skriver han om fredsforhandlinger på forskellige niveauer: i verden, i familien og individuelt. Her har han fokus på at kunne kommunikere, når man er vred, og hvordan man kan kommunikere til andre, når man lider.

Hvordan er man mindfull på arbejdspladsen? Det kan man læse om i kap 6., hvor han påpeger betydningen af at være at være afslappet og foretage mindfull vejtrækning selv på en stresset arbejdsplads.

Hahn slutter sin bog med sin vision om at verden kan blive et mindfull, medfølelse fællesskab, hvis vi begynder at forbedre vores kommunikation både i personlige relationer, på arbejdspladsen og i politiske sammenhænge. Her er træning af kærlig tale og dyb lytning nøglerne til at opbygge et fællesskab. Øvelserne findes sidst i bogen.

Det har været inspirerende læsning at stifte bekendtskab med Hanh med sin baggrund som både buddist, forfatter og fredsaktivist. Jeg vil bruge bogen som personlig inspiration, men jeg ser ikke bogen som oplagt til undervisning i fag på læreruddannelsen.

Birte Kvist

Tab og sorg – en grundbog for professionelle

Mai-Britt Guldin,
Hans Reitzels Forlag,
320 sider, 300 kr.

Bogen Tab og Sorg er ikke blot skrevet med henblik på at formidle moderne teori og forskning om sorg, men også for at formidle hvordan professionelle kan anvende denne viden i deres praktiske arbejde til at hjælpe mennesker i sorg.

Bogen gennemgår et bredt udvalg af forskellige opfattelser af sorg ud fra forskellige teoretiske retninger, men gennemgående for bogen er det grundlæggende spørgsmål: hvilken intervention er relevant til det menneske i sorg, som har opsøgt hjælp?

Forfatteren Mai-Britt Guldin er uddannet psykolog, specialist i psykoterapi og ph.d.

Hun har i mange år arbejdet klinisk med mennesker, der gennemlever tab og sorg. Hun er forsker og underviser inden for dette område, og hendes ph.d.-projekt handler om, hvordan man i det danske sundhedsvæsen sikrer støtte og behandling til mennesker i sorg.

Bogen bygger på tre grundantagelser

- Sorg er en sund reaktion, når man mister noget afholdt, og livet gør ondt.
- I nogle tilfælde er behandling for sorgreaktionen påkrævet.
- Sorgintervention er kompleks og handler især om at genvinde balance og tilpasse sig tabet.

Forfatteren påpeger, at sorg udgør en udfordring for vores sundhedssystem, og at der er behov for at løse grundlæggende kliniske og behandlingsmæssige problemstillinger som f.eks. hvornår der er indikation for behandling af sorg, og hvilken behandling der i givet fald er mest effektiv.

Bogens første del handler om, *hvad sorg er*.

I første kapitel defineres sorg som begreb, ligesom sorgens væsen og symptomer beskrives.

I andet kapitel opstilles en model for kompleksiteten i sorgprocessen, og skønt beskrivelser af sorgen kan virke yderst velkendt og velbeskrevet, vurderer forfatteren, at disse beskrivelser er nødvendige som grundlag for at kunne præsentere landvindingerne inden for intervention.

I tredje kapitel præsenteres forskellige forklaringsmodeller i et historisk perspektiv – fra klassisk psykodynamisk teori, over fase-teorier til den seneste teori om to-sporsmodellen.

Herefter følger beskrivelse af, hvordan sorg kan diagnosticeres, og hvordan man kan skelne mellem sorg og depression, PTSD og angst.

Til slut i bogens første del fokuseres på den komplicerede sorg, symptomer, forekomst, og hvordan den kan identificeres.

Bogens anden del handler om *sorgintervention*.

Først beskrives sorgintervention, som den praktiseres i sundhedssystemet. Herefter beskrives, hvordan intervention kan tilbydes på fire niveauer: som støtte, som psykoedukation,

som rådgivning – og endelig som sorgterapi.

I 7. kapitel præsenteres en række centrale problemstillinger i sorgintervention. Desuden gives et bud på metoder og terapeutiske strategier i sorgterapi, baseret på videnskabelig viden og som har vist sig gavnlige i praksis.

I kapitel 8 fokuseres omkring fem studier i sorgintervention, hvor man har haft god effekt i behandlingen af kompliceret sorg. Disse suppleres med et forslag til evidensbaserede retningslinjer for sorgstøtte med henblik på at inspirere sorgterapeuter i deres praktiske arbejde.

I bogens sidste kapitel redegøres for, at sorg også kan opfattes som en "læringsagent i livet" – som et iboende udviklingsmateriale. Samtidig hermed kan sorg ses som en fordring for mennesker til at turde se livet, som det også kan være – at livet til tider kan være smertefuldt.

Igennem hele bogen er citater, som markant illustrerer tekstens temaer, ligesom citater fra mange sorgplagede og hjælp søgende mennesker giver gode eksempler på oplevelser fra hverdagen og fra terapi.

Desuden gentages detaljer fra teksten i små tekstbokse som understregning af deres betydning.

Sidst men absolut ikke mindst gøres det mere teoretiske stof nærværende i form af gode case-historier.

Hvert kapitel starter med en kort præsentation af, hvilke temaer der efterfølgende uddybes i teksten.

I slutningen af hvert kapitel gives et kort resumé som overblik. Herefter

følger forslag til, hvor man kan hente yderligere viden om kapitlets tema.

Mai-Britt Guldins bog om tab og sorg giver et vægtigt og professionelt indblik i dette alvorstunge område, som vi alle i løbet af livet kommer til personligt at gennemleve.

Min vurdering er, at denne bog formidler et bredspektret og dybtgående indblik ikke blot i sorg og tab, men også om copingprocesser og udviklingsmuligheder.

Bogen er yderst læsværdig, og når den opleves tung at læse, er det på grund af temaets alvor, hvilket medfører, at jeg som læser har måttet lægge den fra mig en stund, før jeg har kunnet fortsætte den interessante læsning omkring dette emne om sorg og tab.

*Grete Binger
Psykolog*

Relationsudvikling i skolen

*Gitte Haslebo og Gro Emmertsen Lund,
Dansk Psykologisk Forlag. 2014,
264 sider, 330 kr.*

Dette er en forskningsbaseret brugsbog for professioner og især lærere, der arbejder med at udvikle skolen til en moderne skole. Det er både en introduktion til en bestemt måde at tænke på i en pædagogisk kontekst samtidig med, at det er en opslagsbog til at finde inspiration til at forholde sig konkret til en kompliceret og udfordrende hverdag. Som sådan er det angiveligt den første af sin art, der baseret på systemisk teori, forbinder teoretiske perspektiver med handleforslag til praksis.

Ellers er bogen opdelt i de væsentlige aktørperspektiver som lærernes, pædagogernes, elevernes, forældrenes og ledernes, der tilsammen udgør skolens univers. Dog er det med skolens univers lidt af en tilsnigelse, da en af pointerne igennem hele bogen er, at vi ikke kan tale om, at noget er universelt. Vi kan kun tale om, at virkeligheden også i skolen altid vil være præget af forskellighed og det situerede, og at der således er tale om multiverser præget af diversitet og ikke universer af enshed. Og det, der afgør den lokale virkelighed, er netop relationer med og mellem mennesker og disse vil altid vil være lokale mellem unikke mennesker på et givet tidspunkt et bestemt sted.

En anden pointe i bogen er nødvendigheden af hele tiden at knytte an til den tætte forbindelse mellem teori og praksis. Med citatet, "at der ikke er noget så praktisk som en god teori", introduceres den oplagte forbindelse, der etableres, når en udfordring fra praksis fører til at andres teori og erfaringer inddrages og måske endog fører til egen teoridannelse. For således at etablere et dynamisk forhold mellem teori og praksis er bogen opbygget med inddragelse af en række cases og eksempler på 27 menneskers forskellige måder at arbejde med relationer på.

Bogens præmis bygger på otte så at sige læresætninger, der præciserer begrebet relation i en pædagogisk og læringsmæssig kontekst, som en måde at tænke på, der åbner verden og nye forståelser af denne. Denne nye forståelse baseres på anerkendende relationer, der skaber mulighed for læring og deltagelse i mange sammenhænge. I vores rela-

tioner med andre skabes hele tiden fortællinger, der kan komme til at dominere vores forståelse af hinanden og verden og dermed kan få afgørende betydning for aktørerne. Dette er ikke mindst tilfældet i forbindelse med inklusions og eksklusionsprocesser, hvor inddragelse af aktørerne og deres fortællinger vil få betydning for relationerne.

Med disse omfattende, men væsentlige indledende kommentarer om bogens 'mind set', hvad rummer bogen da så? For at svare herpå følger en mere detaljeret beskrivelse og deklaration.

I et af de indledende kapitler præsenteres de omtalte otte læresætninger, der udgør grundlaget for både at forstå og at handle kvalificeret og begrundet som lærer eller pædagog i skolen. Med denne grundlagsforståelse og præmisser for en kvalificeret praksis belyses efterfølgende typiske pædagogiske-, psykologiske- og didaktiske temaer og opgaver som:

- Klasseledelse
- Mobning
- Konflikter
- Skole - hjem samarbejde
- Skolen som lærende organisation.

Dette udfoldes i de følgende fem kapitler, hvor eksemplariske udfordringer i forhold til de nævnte temaer og opgaver gennemgås meget nuanceret, med god mulighed for at kunne genkendes af alle, der har sin daglige gang i skolen. I belysningen af hver af disse udfordringer tages udgangspunkt i en typisk case fra skolen. Denne relateres til temaets historik i skolen, forskellige relevante teorier, forskning og undersøgelser og en indføring i en analyse af

casen baseret på det systemiske perspektiv.

Her er det gennemgående i behandlingen af de fem temaer, at der fremlægges og uddybes to modeller, der viser både en positiv og en negativ spiral eller proces i arbejdet med en udfordring. Ydermere er det gennemgående, at de fem temaer belyses ud fra henholdsvis et individ og et relationelt perspektiv, hvor det relationelle naturligt nok, med bogens teoretiske fundering, er i centrum. Modstillingen mellem den positive- og den negative spiral eller proces er befordrende for forståelsen og skaber et dynamisk rum for læserens egen refleksion og dialog med andre relevante. Dette spor i bogen med fokus på cirkulære processer er således et inspirerende indslag med mulighed produktive pædagogiske konsekvenser.

I kapitel syv er der en spændende uddybende præsentation af den teori og det 'mind set', der er grundlaget for bogens perspektiv, der i øvrigt præsenteres kort i begyndelsen af bogen. At dette kapitel er placeret efter de fem tematiske analyser fungerer i sig selv som et dobbelt loop eller perspektivskift til et 'anden ordens perspektiv' med gode muligheder for nye refleksioner i 'produktionens domæne', 'refleksionens domæne' og 'etikens domæne', der alle er vigtige 'pitstop' i professionernes dygtiggørelse.

For at supplere dette praksisperspektiv er der i afslutningen af hvert kapitel en række opgaver i form af spørgsmål, der meget praksisnært tager fat på temaet i en genkendelig 'nede på jorden' udgave. Der er udarbejdet separate spørgsmål til studerende, lærere og pædagoger, ledelsesteam

og skolebestyrelsen, hvorved læseren og brugerne af bogen har mulighed for at etablere dialoger om forskellige perspektiver.

Hele vejen igennem bogen er der fokus på fortællingen eller det narrative som både en resurse i afdækningen af udfordringerne, men også som et vigtigt bidrag i arbejdet end at blotlægges og bearbejdes disse udfordringer.

Befriende for denne læser, her i rollen som anmelder, er det, som en ekstra bonus, at der i bogen gøres op med den ret så udbredte brug af koncepter i skolen, som eks. LP, KASA mv. Dette er koncepter, der i værste fald viser sig at blive brugt, enten som professionernes disciplinering af eleverne, eller som professionernes ansvarsforflygtigelse i forhold til selv så at sige træde ind på scenen med egen faglighed.

Bekræftende for denne læser er det ligeledes, at der netop med dette perspektiv er tale om en bog, der på en op samme tid tager aktører som lærere og pædagoger alvorligt ved at solidariseres sig med disse professionsperspektiver. Samtidig tilbyder bogen igen og igen nye og andre alternative inspirerede produktive perspektiver og positioner på det, der er de professionelles hverdagsudfordringer og hvordan disse kan håndteres af læreren selv i teamsammenhæng.

Dermed kan denne bog varmt anbefales som inspiration til ens egen og teamets praksis, hvis man er lærer eller pædagog i folkeskolen, men også til studerende på professionsuddannelser og især læreruddannelsen er denne bog en oplagt inspirationsmulighed og reference. Med denne bog om "Relationsudvikling i skolen" er det muligt at blive

mere kompetent, både som udøvende og praktiker, og nok så vigtigt som 'reflekterende metodiker' bedre at kunne forstå egen praksis og ikke mindst at udvikle denne. Bogen er altså et vigtigt bidrag til udviklingen af en moderne og tidsvarende skole, der matcher kompleksiteten i os menneskers relationer.

*En anmeldelse ved
Christian Qwang;
PhD, Cand.pæd.psych., lektor og
videncenterkonsulent i NVIE
(Nationalt Videncenter for Inklusion
og Eksklusion)*

Myterne om lykke

*Sonja Lyubomirsky,
Dansk Psykologisk Forlag 2014,
304 sider 299 kr.*

Det er en nydelse at læse en velskrevet og letlæselig bog, hvor forfatteren formår på en gang at rette fokus mod helt konkrete, almenmenneskelige problematikker, dilemmaer og kriser, som er genkendelige og nærværende for enhver læser, og hvor relevant forskning i et imponerende omfang understøtter bogens centrale pointer uden at gøre læsningen tung. Netop sådan en bog er *Myterne om lykke*.

Forfatteren (SL) retter fokus mod specifikke krisesituationer i parforhold, økonomi, uddannelse, arbejde, helbred og alderdom mm, som er tæt forbundne med meget udbredte, fejlagtige myter om, hvad der gør os lykkelige eller ulykkelige. Disse myter fører ikke alene til u hensigtsmæssige forventninger og dårlige beslutninger, men svækker også vores mentale helbred.

Et gennemgående begreb i bogen er *hedonisk tilpasning*. Begrebet forklarer, hvorfor både følelsesmæssig smerte og især sejrsvrus aftager med tiden. Vi mennesker tager hurtigt positive oplevelser for givet. Med andre ord vænner vi os til nye situationer: en ny lækker bil eller bolig, lønforhøjelse og lidenskabelig forelskelse. Begejstringen holder derfor ofte kun i en kort tid. Hedonisk tilpasning er allerede beskrevet i Kama Sutra, hvor følgende citat stammer fra: "Fra det øjeblik, man har opnået noget attråværdigt, er det ikke længere attråværdigt."

Den hedoniske tilpasning ligger bag megen tilskyndelse til jagt på materielle goder og nye oplevelser. Den kan også være på spil i tilfælde, hvor et ellers tilfredsstillende ægteskab sættes over styr.

Som et modtræk mod hedonisk tilpasning nævner SL opmærksomhed på taknemmelighed. Vi tager ikke vores forhold for givet, når vi virkelig værdsætter vores partner eller virkelig påskønner øjeblikket.

Det sker – især for de fleste af os der har passeret den første halvdel af vores liv – at vi tænker tilbage på lykkelige øjeblikke med mere savn og tristhed end med glæde, fordi vi sammenligner fortidens lykkelige hændelser med vores nuværende situation. SL's forslag – som er i overensstemmelse med forskningsresultater på området – er, at gennemspille/erindre de lykkelige øjeblikke uden at analysere dem og uden at sammenligne dem med den aktuelle situation. Herved vil de tidligere lykkelige oplevelser forsøge vores nuværende liv. Modsat kan det være berigende netop at analysere tidligere

ulykkelige oplevelser og at sammenligne dem med vores aktuelle situation. Vi skal bare ikke hænge fast i de negative erindringer.

SL præsenterer både generelle råd om, hvordan vi kan berige vores liv som sådan ved at holde op med at vente på lykken og ved at holde op med at være rædselsslagne over den potentielle risiko for at blive ulykkelige. Hun giver også mere konkrete bud på, hvordan vi kan forholde os konstruktive til livskriser, hvordan vi kan sænke hastigheden for den hedoniske tilpasning og overvinde modgang, fylde vores liv med variation og forfølge nye indre autentiske og fleksible mål. Alt sammen for ens egen skyld.

Myterne om lykke er en bog, som vil give enhver læser stof til eftertanke. Den vil ikke alene være berigende læsning for psykologer men for alle, som kunne ønske mere klarhed over, hvad der er myter, og hvad der er forskningsmæssig belæg for, når det gælder lykke.

Henning Strand

Menneskelig Blindhed og livets betydning

*William James,
Forlaget Mindspace, 2014,
74 sider 148 kr. (e-bog 108 kr.)*

Selvom læge og psykolog William James' tekst udkom første gang i 1899 er bogen aktuel som aldrig før. Den menneskelige blindhed, som forfatteren omtaler, handler om, hvordan vi ser og forstår vores omverden indefra afhængigt af de følelser, genstanden fremkalder i os.

WJ beskriver, hvordan vi går glip af værdier og betydning, som er nærværende for andre, fordi vi ser dem udefra fra en uimodtagelig position. Vi kommer derved let til at dogmatisere hinandens idealer, hvilket er roden til uretfærdigheder og grusomheder.

Forfatteren retter opmærksomheden mod, hvilken betydning undervisning og dannelse kan have for menneskets valg af værdier og for skabelse af demokrati.

Bogen er skrevet i et meget billedligt sprog fuld af konkrete eksempler, myter og skønlitterære passager fra blandt andre Tolstoj, som på fornemste vis illustrerer William James' pointer.

En interessant, letlæselig bog som giver stof til eftertanke.

Henning Strand

Mentalisering i pædagogik og terapi

*Janne Østergaard Hagelquist og
Marianne Køhler Skov,
Hans Reitzels Forlag,
267 sider, 300 kr.*

I Janne Østergaard Hagelquists og Marianne Køhler Skovs bog om mentalisering i pædagogik og terapi er fokus rettet på mentaliseringsbergrebet – at have eget og andres 'sind på sinde' – samt hvordan mentalisering kan anvendes i pædagogik og terapi i forhold til udsatte børn og unge.

I bogen præsenteres klassiske problemstillinger, som man ofte kan opleve i mødet med udsatte børn og unge, og forfatterne beskriver, hvordan man ud fra en mentaliseringsbaseret tankegang kan arbejde pædagogisk og tera-

peutisk med temaerne: transgenerationale traumer, vold, løgn og overgangen til voksenlivet.

Forfatterne er begge autoriserede psykologer, der har specialiseret sig hhv. indenfor børnepsykologi og klinisk psykologi. Begge har stor erfaring med udredning og behandling med udsatte børn, unge og voksne/familier.

Bogen henvender sig til professionelle, der arbejder i området med udsatte børn, unge og voksne/familier – socialrådgivere, psykologer, pædagoger og familiebehandlere.

I bogens *første del* er fokus på, hvad det indebærer at arbejde med mentalisering i mødet med udsatte børn og unge. Mentaliseringsbegrebet defineres og forklares, ligesom det beskrives, hvordan forskellige former for omsorgssvigt har stor betydning for udviklingen af børns mentaliseringsevne.

En arbejdsmodel – STORM-modellen – indføres som en anvendelig traumebehandlingsmodel i arbejdet med børn, og gode case-historier beskriver arbejdet med mentaliseringsbaseret pædagogik og terapi.

Bogen starter med en beskrivende case-historie som optakt til, at forfatteren i det *første kapitel* definerer begrebet mentalisering som 'fokus på mentale tilstande hos en selv og hos andre, især i forbindelse med forklaring af adfærd' – at der er tale om at have 'sindet på sinde'. Desuden beskrives forskellige former for fysisk og psykisk omsorgssvigt, og hele tiden følges der op med eksempler fra praksis.

Herefter præsenteres vigtigheden af at have en grundlæggende indstilling, der er præget af begreber som Åbenhed, Balance, Empati, Nysgerrighed og

Tålmodighed, og det pointeres, hvor vigtigt det er at have ÅBENT sind i arbejdet med de udsatte børn og unge.

Herefter beskrives det at være vigtigt i den mentaliseringsbaserede pædagogik at tilbyde barnet/den unge en tryk og harmonisk tilknytningsrelation til en primær omsorgsperson, fordi dette er grundlaget for det udviklingsfremmende samspil.

Det tredje led i den mentaliseringsbaserede pædagogik er at arbejde med at støtte barnet/den unge i at kunne registrere, kategorisere og sætte ord på følelsesmæssige tilstande, fordi det er helt grundlæggende for udviklingen af mentalisering, at man er i stand til at beskæftige sig med følelser i samtaler. Sådanne følelsesregulerende samtaler beskrives med et citat fra Fonagy-gruppen som 'kongevejen til mentalisering'.

Endelige præsenteres STORM-modellen, og de enkelte begreber – Sikkerhed, Traumefokus, Opbygning af evner, Ressourcefokus og Mentalisering – udfoldes herefter, og hele tiden holdes der fokus på praksis gennem case-historierne.

I 2. kapitel præsenteres den oprindelige form for mentaliseringsbaseret terapi – Plain Old Therapy el. POT-modellen, som Fonagy-gruppen er kendt for. Interventionsspektrummet præsenteres herefter som et hovedelement i mentaliseringsbaseret terapi, hvor man i behandlingen med barnet/den unge hele tiden har i fokus, at når følelsesintensiteten er høj, er mentaliseringskapaciteten lille – og modsat. Dette er grunden til, at man hele tiden skal tilpasse behandlingen efter følelsesintensiteten hos barnet/den unge.

Efterfølgende beskrives de enkelte elementer i arbejdsmodellen – og igen sammen med understøttende eksempler fra praksis.

I bogens *anden del* bliver de fire temaer ‘udfoldet’, og ligesom første del af bogen afsluttes hvert kapitel af en kort opsamling af de vigtigste fokuspunkter i kapitlet.

Kapitel 3 er gennemgang af eksempler på omsorgssvigt som følge af transgenerationelle traumer. Symptomer hos børn med disse traumer såvel som tilpasningsstress og socioøkonomiske faktorer bliver efterfølgende beskrevet. Herefter gennemgås nogle fællestræk ved behandlingen af transgenerationelle traumer sammen med eksempler på pædagogisk arbejde og terapeutisk behandling af sådanne traumer.

I kapitel 4 er det vold, der er i fokus, og hvordan ‘vold avler vold’. Gennem mange gode eksempler fra praksis beskrives vold i familien og barrierer i forhold til at opspore vold samt hvilke efterreaktioner og symptomer, man kan se hos voldsramte børn. Herefter beskrives særlige dynamikker ved behandlingen af disse børn, samt at der er særlige dynamikker ved voldelige forhold. Kapitlet slutter som det foregående med eksempler på pædagogisk arbejde med og terapeutisk behandling af voldsramte børn.

I kapitel 5 er det løgne, der er temaet. Forskellige former for løgne bliver gennemgået og sammenhængen mellem børn og løgne beskrives. Kapitlet afsluttes – ligesom de forrige – med gennemgang af fællestræk ved behandlingen samt det pædagogiske arbejde

med og terapeutisk behandling af løgne, efterfulgt af en kort opsamling.

6. kapitel har fokus på overgangen til voksenlivet – de unge voksne. Her bliver tilknytningshistoriens rolle gennemgået med henblik på udvikling af robusthed eller sårbarhed. Gennemgangen af de forskellige undertemaer holder hele tiden fokus på praksis gennem gode case-historier. Et tema er f.eks. hvorfor der ofte er behov for efterværn, når de omsorgssvigtede unge mennesker står på tærsklen til et ungdoms-, uddannelses- og voksenliv, ligesom det beskrives, hvordan mentaliseringsbaseret pædagogik og terapi er nødvendig i forhold til disse sårbare unge og voksne. Endelig slutter kapitlet med en opsamling, der samler ‘trådene’ på god vis.

Bogen er fuld af god viden og gode arbejdsmodeller, som er blevet grundigt illustreret, ligesom de mange praksiseksempler sætter ikke blot tanker, men også følelser i gang hos læseren, der bliver meget optaget af vigtigheden af at have eget og andres ‘sind på sinde’.

Efter gennemlæsning af denne bog sidder jeg med en god fornemmelse af at være blevet grundigt oplyst om, *hvad* mentalisering i pædagogik og terapi egentlig er for noget, og *hvorfor* det er vigtigt at arbejde mentaliseringsbaseret i pædagogik og terapi. Jeg sidder desuden også med en god fornemmelse af at have forstået, *hvordan* man i arbejdet med udsatte og sårbare børn/unge kan arbejde mentaliseringsbaseret.

*Grete Binger
Cand.pæd.psych. og specialist i
pædagogisk psykologi*

Meningen med livet – otte svar og en hulens masse spørgsmål

*Christoffer Boserup Skov,
Forlaget Mindspace, 2014,
136 sider til 148 kr.*

Gennem årtusinder har vi mennesker funderet over vores eksistens, over meningen med livet – eller over om der overhovedet er en mening med livet. Selvom vores eksistens har været et tema gennem generationer, har de sidste hundrede års opbrud med de sociale og kulturelle konventioner og frigørelsen fra de tidligere så snærende religiøse dogmer skabt et utal af muligheder for individet. Men den tilkæmpede frihed har også ført til øget usikkerhed, fordi den postmoderne tid med mange forskellige måder at forstå verden på også stiller større krav til at kunne forholde sig til de mange værdier og at manøvrere i de nye muligheder. Hvad er det så for værdier, forhåbninger og erkendelser, vi lader os lede af?

Det har Christoffer Boserup Skov (CBS) givet otte meget forskellige bud på i sin bog, *Meningen med livet*. Forfatteren som er cand. mag i filosofi og psykologi, fører læseren gennem den almindelig vis vanskeligt tilgængelige idéhistorie på en elegant og letlæselig måde på 136 sider.

De otte forskellige bud på meningen med livet, som CBS præsenterer læseren for er:

1. Nydelse
2. meningen med livet skaber du selv
3. at føre slægten videre
4. sociale fællesskaber
5. Gud
6. videnskaberne
7. æstetik
8. der er ingen mening

De forskellige perspektiver og argumenter bliver gennemgået og undervejs tilføres konkret og perspektiverende viden. Efter hvert kapitel stiller forfatteren en række kritiske spørgsmål, som stimulerer læserens undren over meningen med livet.

Bogen er en glimrende indføring i forskellige bud på, hvad der kan give livet mening, og en invitation til selv at reflektere over et af tilværelsens store mysterier. Forfatteren magter at udtrykke sig både klart, præcist og letlæseligt, samtidig med at han fastholder et højt fagligt niveau. Som læser sad jeg tilbage med en oplevelse af mere klarhed, selvom bogen naturligvis stiller mange flere spørgsmål, end den giver svar.

Henning Strand





