

Indhold



<i>Elisabeth Arnbak:</i> Forskningsbaseret praksisudvikling i skolens faglige læseundervisning	3
<i>Jette Petersen, Peter Lauritzen:</i> Projekt i Aarhus går nye veje i forhold til utilpassede og kriminalitetstruede unge (13+)	16
<i>Iram Khawaja:</i> “Det muslimske sofa-hjørne” – muslimskhed, racialisering og integration.	29
<i>Anna Sejer Nielsen:</i> “Det er rent cowboyland” – unge i overgangen mellem psykiatrisk hospital og folkeskolen.	39
<i>Björg Mari Hannås:</i> Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning	55
<i>Mathias Lasgaard, Julie Christiansen & Rikke Holm Bramsen:</i> Overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse – lavt selvværd samt symptomer på depression og angst øger risikoen for ensomhed	68
<i>Sofie Wille Østergaard, Ditte Holm Sørensen, Marie Louise Reinholdt-Dunne, & Barbara Hoff Esbjørn:</i> Særligt sensitiv? En kritisk akademisk analyse af begrebet.	81
<i>Birthe Rusike:</i> Projekt Wii – et casestudie af et træningsprojekt i en specialklasse.	97
Abstracts	119
<i>Charles Duhigg:</i> Vanens magt	123
<i>Helle Iben Bylander og Trine Kjær Krogh:</i> Dit barns sprog	124
<i>Jaakko Seikkula og Tom Erik Arnkil:</i> Åben dialog i relationel praksis	125
<i>James Nottingham:</i> Udfordrende læring	127

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

Forskningsbaseret praksisudvikling i skolens faglige læseundervisning



Artiklen præsenterer erfaringer med kollegacoaching, en metode til forskningsbaseret praksisudvikling, der har læsevejlederen som omdrejningspunkt for skolens faglige læseundervisning.

I Projekt VIS, læsevejlederprojektet, blev der udviklet og afprøvet en model for et tværkollegialt samarbejde mellem læsevejleder og faglærer om elevernes faglige læseundervisning. Projektet var forankret i Hvidovre kommune, hvor 10 læsevejledere, 10 historielærere og 10 syvende klasser deltog. Læsevejlederne blev uddannet i kollegacoaching og afprøvede efterfølgende metoder og redskaber i en 14 ugers praksisperiode, hvor de modellerede forståelsesstrategier i klassen og observerede og vejledte deres kollega. Erfaringer fra projektet viste, at kollegacoaching kan bidrage til faglæreres praksisudvikling og på den måde sikre, at forskningsbaseret viden spredes i grundskolen.

Af Elisabeth Arnbak, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet

Baggrund og rationale

Såvel nationale læseundersøgelser som praksiserfaringer viser, at ganske mange elever har problemer med at læse, forstå og huske indholdet fagenes tekster (Petersen, 2008). Det skaber store udfordringer for både elever og lærere i skolehverdagen, og mange faglærere søger at kompensere for elevernes vanskeligheder med den faglige læsning ved at genfortælle tekstens indhold, læse teksten højt i timen eller lade eleverne læse for hinanden i smågrupper. Det afhjælper den øjeblikkelige udfordring, eleverne har i mødet med fagets tekster, men det bidrager ikke til, at eleverne udvikler effektive faglige læsefærdigheder, der sætter dem i stand til selvstændigt at tilegne

sig – og formidle viden. For at dette kan ske, må faglærere ikke alene formidle deres fags særlige problemstillinger, metoder og redskaber; de må også undervise eleverne i, hvordan de selvstændigt tilregner sig viden i faget ved hjælp af såvel tekstbaserede materialer som andre formidlingsformer (Arnbak, 2003; 2012). En sådan tankegang afspejles da også i Fælles Mål, hvor begreber som faglig læsning, ordkendskab og kendskab til teksters formål og struktur er skrevet ind i målbeskrivelserne for de enkelte fag (Undervisningsministeriet, 2014).

Det er ikke nogen enkel sag for en faglærer, der er uddannet til at formidle viden i et fagområde, at inkorporere undervisning i forståelsesstrategier og

andre læsefaglige aktiviteter i fagundervisningen. Undervisning i fagets særlige læsekrav og læsefaglige metoder og redskaber har traditionelt ikke været en del af undervisningen i fagene på seminarierne (professionshøjskolerne). De fleste faglærere vil derfor have behov for læsefaglig hjælp og vejledning til at se nye muligheder, redskaber og metoder, der kan gavne elevernes selvstændige videnstilegnelse.

Praksisudvikling kræver faglig fordybelse og refleksion

Hvis man som erfaren underviser skal ændre på sin praksis, så kræver det, at man får et nyt perspektiv på sin undervisning. Underviseren må udvikle sin bevidsthed om egen undervisningspraksis – om de valg og fravalg, denne foretager i hverdagens tilrettelæggelse af undervisningen. At udvikle bevidsthed om egen praksis kræver derfor ofte samarbejde med kolleger, som også er interesserede i at udvikle fagets metoder og redskaber og støtte fra læsekynlige fagpersoner, der kan tage læserens (elevens) perspektiv på fagets tekster og læse- og skriveopgaver.

Forskning i praksisudvikling viser da også, at de mest succesfulde professionsudviklingsforløb foregår lokalt på en skole eller uddannelsesinstitution med grupper af interesserede kolleger, der i samarbejde med kvalificerede læsekyndige fagpersoner vælger strategier og metoder, som de ønsker at gøre til en del af deres undervisning (Knight, 2007; Knight, 2011; Cornett & Knight, 2008; Snow, Ippolito & Schwartz, 2005; Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004). I disse forløb indgår såvel relevant læse-

teori som praktiske afprøvningsperioder, hvor kolleger eller en læsevejleder (læsecoach) overværer undervisningen og efterfølgende diskuterer og videreudvikler metoderne i samarbejde med faglæreren.

Hvad er en læsecoach?

I USA har man i en årrække uddannet læsecoaches til at stå for implementeringen af ønskede metoder og redskaber i den første læseundervisning og i den faglige læselæsning. Der findes da også en række forskellige uddannelser til læsecoach, som varierer en del i indhold og kvalitet. Derfor har The International Reading Association (IRA) udformet en kvalifikationsprofil for læsecoaches, som kan downloades fra denne hjemmeside: http://www.reading.org/resources/issues/reports/professional_standards.html.

En læsecoach er en person, der er uddannet til at vejlede lærere om aktiviteter og tiltag, som styrker elevernes faglige læsefærdigheder. Læsecoachen fremmer lærerens bevidsthed om egen praksis og professionelle udvikling gennem et samarbejde med faglæreren om elevernes faglige læsning.

Det er ganske omfattende krav, der stilles til en læsecoach i IRA's kvalifikationsprofil. I Danmark har vi allerede læsevejledere, der er uddannet til at varetage en del af de arbejdsfunktioner, som er beskrevet i læsecoachens kvalifikationsprofil – og som varetager disse funktioner på glimrende vis. Mange danske læsevejledere har dog

ikke en særlig uddannelse i at varetage elever med særlige behov eller i voksenpædagogik (kollegasupervision og vejledning). Det er områder, som bør styrkes i læsevejledernes uddannelsesprofil, hvis de skal være omdrejningspunkt for faglærernes praksisudvikling i grundskolen.

Gør læsecoaches en forskel?

Læsecoaches formodes at have en indirekte effekt på elevers læsefærdigheder – effektmålinger viser nemlig, at faglærere, der samarbejder med læsecoaches, har bedre kendskab til forskningsbaseret viden om effektive strategier og redskaber, og at de i højere grad implementerer disse i fagundervisningen (Knight. 2007). Dette betragtes som en nødvendig forudsætning for, at eleverne bliver i stand til mere målrettet og effektivt at læse fagteksterne.

Projekt VIS, Læsevejlederprojektet

I det følgende beskrives erfaringer fra Læsevejlederprojektet i Projekt VIS, et projekt om faglig læsning, der blev finansieret af UVM og DLF i fællesskab. Læsevejlederprojektet havde til formål at udvikle og afprøve en model for et tværkollegialt samarbejde om elevernes faglige læseundervisning. Læsevejlederen havde i denne model ansvaret for at drive og vejlede faglærernes fagdidaktiske udviklingsprocesser. Til projektet blev der udviklet og afprøvet følgende:

1. Et uddannelsesforløb for læsevejledere i kollegial coaching og vejledning, herunder modellering af nyttige strategier og redskaber for elever og lærer.

2. En model for samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer.
3. Metoder og redskaber til brug for læsevejlederens modellering af forståelsesstrategier i fagundervisningen.
4. Metoder og redskaber til brug for det kollegiale samarbejde med faglæreren.
5. Evalueringsredskaber til projektet.

Læsevejlederprojektet omfattede en udviklingsdel, som lå et skoleår (2012-2013) før opstarten af projektets praksisdel (efteråret 2013), da projektets læsevejledere og faglærere skulle have skemalagt deres arbejdstid, så de havde fælles ugentlig konfrontationstime og mødetime.

De modeller og værktøjer, som blev udviklet til projektet, er ikke knyttet specifikt til et bestemt fag. I projektet er faget historie valgt, fordi erfaringer viser, at læsning af fagets tekster stiller relativt store krav til elevernes forståelses- og følgeslutningsarbejde.

Projektets deltagere

Læsevejlederprojektet var forankret i Hvidovre kommune, hvor fem skoler deltog som projektskoler, og fire andre skoler deltog som kontrolskoler. Fra hver skole deltog to læsevejledere, to faglærere, der underviste i historie på 7. årgang (i alt 18 læsevejledere og 18 faglærere), og to 7. klasser (i alt 18 klasser).

Projektgruppen bestod af projektleder og lektor Elisabeth Arnbak, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet, postdoc Louise Rønberg, Institut for Uddannelse og Pæda-

gogik, Århus Universitet, Ordblind-konsulent Karina Brunsgaard Bek, VUC Hvidovre-Amager, Lektor Trine Nobelius, Professionshøjskolen UCC og faglig konsulent Mia Finnemann Schultz, Socialstyrelsen.

Projektets forståelsesstrategier og faglige læseredskaber

Fokus for projektets tværkollegiale samarbejde mellem læsevejleder og faglærer var syv forståelsesstrategier eller redskaber til støtte for elevernes udbytte af den faglige læsning. Elevernes undervisning i disse strategier skulle integreres i selve fagundervisningen, her repræsenteret ved faget historie, således at nytten af strategierne blev synliggjort i den daglige undervisning.

Til projektet blev der udvalgt syv forskellige strategier eller redskaber, der alle havde til formål at støtte eleverne i en mere målrettet og fokuseret læsning af fagets tekster (primært fagets lære-

bog). De syv forståelsesstrategier blev udvalgt ud fra følgende kriterier:

- Hver strategi/ redskab havde vist en positiv effekt på elevens tekstforståelse, hukommelse eller tekstskrivning i forskningsreviews og undersøgelser (NRP, 2000; Institute of Education Sciences, 2008 ; Graham & Perin, 2007; Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger & Torgesen, 2008; Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll, 2014).
- De udvalgte strategier/redskaber understøttede forskellige delkomponenter i tekstforståelse (Elbro, 2006).
- De udvalgte strategier/redskaber repræsenterede til sammen før-, under- og efterlæseaktiviteter.
- De udvalgte strategier/redskaber var relativt velkendte i litteraturen om faglig læsning og kunne derfor forventes at være bekendte for læsevejlederne (på nær én strategi).

Uge	Strategi	Fokusområde	Redskab eller strategi
36 – 1 37 – 2	1	Fokus på elevens forhåndsviden	'Se teksten an!' + læseformål til tekstlæsningen
38 – 3 39 – 4	2	Fokus på afsnittets indhold	Afsnittets emnesætning
40 – 5 41 – 6	3	Fokus på elevens forhåndsviden	Aktivering af forhåndsviden, fx brainstorm, mindmap
43 – 7 44 – 8	4	Fokus på tekstens centrale elementer	Spørgsmål til tekst og svar
45 – 9 46 – 10	5	Fokus på fagligt ordkendskab	'Gæt et ord'
47 – 11 48 – 12	6	Fokus på fagligt ordkendskab	'Ordkendskabskort'
49 – 13 50 – 14	7	Fokus på tekstens centrale elementer	Overskrifter til afsnit + opsummering (et par sætninger)

Table 1. Oversigt over læsevejlederprojektets forståelsesstrategier og redskaber.

Læsevejledernes uddannelsesforløb

I projektet indgik et uddannelsesforløb for læsevejlederne på 19 lektioner. Uddannelsesforløbet var delt i 2 dele, hvor første del omfattede læseteoretisk og læsedidaktisk viden (forår 2013), og anden del omfattede voksenpædagogik og kollegacoaching (efterår 2013).

Projektets samarbejdsmodel

I Læsevejlederprojektet blev der valgt en enkel samarbejdsmodel. Den enkelte læsevejleder var ansvarlig for at samarbejde med – og vejlede én historielærer i forbindelse med dennes undervisning i historie i 7. klasse. Projektet søgte således ikke at afspejle hverdagens komplekse samarbejdsrelationer og arbejdsopgaver, men havde til formål at sikre, at læsevejleder og faglærer havde rimelige muligheder for at gøre sig erfaringer med projektets samarbejdsstruktur.

Læsevejlederen var til stede i klassen i én ugentlig historietime; historielæreren underviste selv i ugens anden time. Ved projektets opstart blev der aftalt et coaching-møde før selve undervisningen, hvor arbejdet med de 2 ugers redskab/strategi konkretiseredes. På mødet forklarede læsevejlederen formålet med strategien og dens procedure for faglæreren. Faglæreren præsenterede planen for ugens historieundervisning og de tekster, klassen skulle læse. Faglæreren udpegede centrale elementer i teksten/afsnittet (centrale læringsmål), som drev gennemgangen af emnet, og som eleverne skulle kunne besvare.

Læsevejleder og faglærer udvalgte i fællesskab de fagord og før-faglige ord, som skulle indgå i fagets ordbog. Læsevejleder og faglærer udarbejdede elevenlige ordforklaringer til ugens under-

visning. Disse blev udleveret til eleverne, så de havde dem, når de læste fagteksten.

I ugens første undervisningstime modellerede læsevejlederen ugens strategi. Derefter tog historielæreren over og gennemførte resten af undervisningen med fokus på de planlægte faglige mål og de udvalgte fagord/før-faglige ord. Eleverne fik 'fagets ordbog' til næste læselektie. I ugens anden lektion fortsatte faglæreren alene arbejdet med den udvalgte strategi/redskab og arbejdet med emnet.

I uge 2 observerede læsevejlederen faglærerens undervisning og brug af redskab/strategi. Læsevejlederens observationer havde fokus på, om læreren tydeliggjorde formål og fremgangsmåde for strategien, og om eleverne blev aktivt inddraget i gennemgangen. I ugens sidste lektion fortsatte faglæreren gennemgangen af emnet og brug af redskabet. Faglæreren evaluerede elevernes udbytte af den faglige læseundervisning – især med fokus på 'strategiens hvordan og hvorfor'.

På mødet mellem læsevejleder og faglærer drøftede deres erfaringer. Læsevejleder opsummerede disse og noterede dem ned i 'Faglærermøde: aftaleark'. Disse mødeplaner samt læsevejleders og faglærers refleksionslogs var udgangspunktet for mødet med VIS-gruppen på skolebesøgsdagene.

Deltagerrefleksioner

En vigtig del af denne praksisudvikling var at udvikle deltagerens bevidsthed om egen praksis og egne reaktioner på nye tiltag. Derfor havde både læsevejleder og historielærer til opgave at skrive om deres erfaringer i en refleksionslog. Såvel læsevejleders – som historielærers logs blev uploadet til projektets mapper på Hvidovres Fællesnet. Her havde pro-

jektgruppen adgang til deltageres logs og kunne følge processen 'on-line' og kommentere og besvare spørgsmål efter ønske. Der var forskel på, hvor ofte og hvor udførligt, den enkelte læsevejleder og historielærer besvarede deres logs, men VIS-gruppen bestræbte sig på at kommunikere med deltagerne om deres logs og dermed vise nytten af refleksionerne for den enkeltes udbytte af projektet og dets fremdrift.

Supervision og støtte i læsevejleders kollegavejledning

Læsevejlederne mødtes en gang om måneden med de andre læsevejledere i projektet. På disse netværksmøder drøftede læsevejlederne deres erfaringer med samarbejdet med deres kollega og med projektets forståelsesstrategier og redskaber og udvekslede gode ideer.

Struktur på samarbejdet mellem læsevejleder og forsker

Hver læsevejleder havde tilknyttet en repræsentant fra VIS-gruppen. En gang om måneden (4 gange i praksisperioden) kom VIS-gruppen på skolebesøg, hvor de overværede læsevejlederens (eller historielærers) modellering i klassen og deltog i mødet mellem parterne. Læsevejlederen var mødeleder og gav historielæreren feedback på dennes modellering, styrede mødets dagsorden og sørgede for, at de fælles aftaler blev klargjort. Vis-gruppens repræsentant supplerede læsevejleders feedback til faglæreren, hvis der var behov for det og drøftede efterfølgende undervisning og møde med læsevejlederen (Burkins & Ritchie, 2007). De aftalte, hvilke erfaringer og observationer, problemer og spørgsmål, der skulle trækkes frem på netværksmødet.

Der var tillige løbende mail-korrespondance mellem læsevejleder og forsker, som indgik i den løbende evaluering af projektet.

Evalueringsredskaber

I læsevejlederprojektet blev der anvendt følgende evalueringsredskaber af læsevejleders kollegacoaching:

Spørgeskema til læsevejledere før projektperioden (prætest)

Uddannelsesbaggrund, undervisningserfaring og nuværende arbejdsopgaver som læsevejleder samt kendskab til en række forståelsesstrategier (vurderet fra 1: kender ikke denne aktivitet til 5: jeg er fuldt fortrolig med at bruge aktiviteten).

Spørgeskema til læsevejledere efter projektperioden (posttest)

Erfaringer med de udvalgte redskaber og strategier, der blev arbejdet med i projektperioden, samarbejdet med faglæreren og selve projektførløbet.

Spørgeskema til historielærere før projektperioden (prætest)

Uddannelsesbaggrund, undervisningserfaring og historieundervisning samt kendskab til en række forståelsesstrategier (vurderet fra 1: kender ikke denne aktivitet til 5: jeg er fuldt fortrolig med at bruge aktiviteten). Der blev lavet specifikke analyser af faglærernes kendskab til de syv strategier, der indgik i projektet.

Spørgeskema til historielærere efter projektperioden (posttest)

Erfaringer med de udvalgte redskaber og strategier, der blev arbejdet med i projektperioden, samarbejdet med læ-

sevejlederen og selve projektføreløbet samt kendskab til en række forståelsesstrategier (vurderet fra 1: kender ikke denne aktivitet til 5: jeg er fuldt fortrolig med at bruge aktiviteten).

Spørgeskema til skoleledelsen

Informationer om læsevejlederfunktionen og eleverne faglig læseundervisning.

Forskergruppens klasserumsobservationer og diskussioner med læsevejledere og historielærere samt læsevejlederes og historielæreres egne observationer og refleksioner indgik tillige i evalueringen af projektet.

Vi foretog ligeledes en evaluering af elevfærdigheder før og efter projektets praksisperiode. Disse data rapporteres ikke i denne artikel, der har fokus på læsevejlederes og historielæreres praksisudvikling.

Erfaringer fra Læsevejlederprojektet

Den følgende gennemgang af læsevejledernes og faglærernes erfaringer med projektets samarbejdsmodel og metoder bygger på udsagn fra forskergruppens refleksionslogs og observationsguides fra skolebesøg samt på data fra spørgeskemaer til de involverede parter.

Læsevejledernes vurdering af uddannelsesforløbet i læsevejlederprojektet

Læsevejlederne deltog i et uddannelsesforløb på 19 timer. Læsevejlederne modtog under uddannelsesløbet en række oversigter og materialer om VIS-strategierne. I tabel 2 ses læsevejledernes vurdering af uddannelsesforløbet og strategimaterialerne.

Læsevejlederne var generelt meget tilfredse med strategimaterialerne (M = 6,30 af max 7). De oplevede, at de havde udviklet deres kendskab til VIS-strategierne gennem uddannelsesforløbet (M = 6 af max 7), at de var trygge og godt

Læsevejledernes kursusforløb	M	SD
Har du lært læseredskaber og strategier at kende rigtig godt?	6,0	0,70
Har du følt dig tryk og klædt på til opgaven at modellere strategier i klassen?	6,10	0,57
Har strategiernes 'hvad, hvordan hvorfor' hjulpet dig til at modellere strategierne?	6,75	0,46
Er du blevet bedre til at samarbejde, vejlede og coache kolleger?	4,90	0,88
Oplever du, at de udleverede oversigter og materialer er gode og nyttige i arbejdet som læsevejleder?	6,30	0,68
Er læsevejleders refleksionslog et nyttigt redskab til at fastholde/synliggøre tanker om samarbejdet?	5,0	1,23
Er læsevejleders observationsguide et nyttigt redskab til at fastholde observationer i kassen?	5,20	1,48

Tabel 2. Læsevejledernes vurdering af VIS-kursusforløbet, gennemsnit og standardafvigelse.

klædt på til at modellere strategierne for elever og lærer (M = 6,10 af max 7), og at beskrivelsen af VIS-strategiernes 'hvad, hvordan og hvorfor' var et meget nyttigt redskab i modelleringen af strategierne i klassen (M = 6,75 af max 7).

Anden del af uddannelsesforløbet havde fokus på metoder i coaching af kolleger. Læsevejlederne følte sig ikke helt så 'godt klædt på' til coachingarbejdet som til modellering af forståelsesstrategier. Læsevejlederne oplyste dog, at de følte, de var blevet bedre til at samarbejde, vejlede og coache kolleger (M = 4,90 af max 7), og at læsevejlederens redskab (observationsguide) i observationen af historielæreren i klassen fungerede godt (M = 5,20 af max 7).

Modellering af forståelsesstrategier i klassen

Som helhed gav gruppen af læsevejledere udtryk for, at de var blevet modtaget positivt både af lærer og elever, men at det var anderledes og svært at modellere brugen af forståelsesstrategierne (fx tænke højt undervejs i strategiens fremgangsmåde). I starten tog læsevejlederens modellering af forståelsesstrategien længere tid end planlagt og også længere tid, end læreren fandt ønskeligt. Faglærergruppen ændrede dog holdning til arbejdet med forståelsesstrategierne, efterhånden som de erfarede, at eleverne rent faktisk kom til at arbejde med fagets problemstillinger, ord og begreber, og at de så ud til at forstå og huske disse bedre end sædvanligt.

Læsevejlederne gav udtryk for, at de oplevede at eleverne havde udbytte af deres modellering og var aktive under-

vejs i processen. Især de svagere elever virkede, som om de fik udbytte af, at læsevejleder/læreren tydeliggjorde, hvordan man skulle arbejde med en strategi, og hvorfor den var nyttig i det faglige læsearbejde.

Elevudbytte af strategiundervisningen

I spørgeskemaet blev både læsevejledere og historielærere bedt om at vurdere, hvor nyttige VIS-strategierne var for elevernes forståelse af teksterne. De markerede deres vurdering på en skala fra 0 (slet ikke) til 7 (meget nyttig). I snit gav læsevejlederne VIS-strategierne 5,5 af max 7 (SD = 1,12), og historielærerne 5 af max 7 (SD 1,11).

7 af de 10 læsevejledere oplyste endvidere, at eleverne var blevet mere aktive i timerne og forstod teksterne bedre, og 7 af de 10 læsevejledere oplyste, at eleverne huskede indholdet af teksterne bedre. Til gengæld mente kun 3 af 10 læsevejledere, at eleverne blev mere motiverede af de faglige læseaktiviteter. Historielærerne besvarede de samme spørgsmål. Her oplyste 8 af de 9 historielærere, at eleverne forstod teksterne bedre, 4 af 9 oplyste, at eleverne huskede indholdet bedre, men kun 2 af 9 mente, at eleverne var mere aktive.

Implementering af forståelsesstrategier i fagundervisningen

Generelt oplevede historielærerne, at det var relativt let at inddrage VIS-forståelsesstrategierne i deres historieun-

1 I det følgende rapporteres data fra 9 historielærere, da en lærer blev langtidssygemeldt under forløbet.

dervisning ($M = 5,22$ af max 7, $SD = 1,09$). Historielærerne blev også bedt om at forholde sig til forberedelsesbyrden, når de skulle integrere arbejdet med forståelsesstrategier i deres historieundervisning. 7 af de 9 projektlærere oplyste, at de skulle bruge mere tid på at forberede deres undervisning, men at det var værd at bruge tid på, én lærer angav samme forberedelsestid, mens ingen angav, at øget forberedelsestid ikke var tiden værd.

Projektlærerne angav tillige i signifikant højere grad end kontrollærerne, at de følte sig fortrolige med de syv strategier, der blev arbejdet med i praksisperioden.

Kollegialt samarbejde om faglig læseundervisning

I hverdagen er undervisere meget autonome personer, der selv planlægger og gennemfører undervisning i deres fag. Det kræver derfor overskud, motivation

og velvilje at samarbejde med andre om indhold, struktur og form af undervisning. Et kritisk punkt i samarbejdet var da også klare aftaler om læsevejlederens og faglærerens ansvarsområder i projektets historieundervisning. Det tog et stykke tid at få modellen for samarbejdet mellem de to parter til at fungere, og alle erfaringer viste, at det krævede 'respekt for kollegaens banehalvdel' og for hinandens viden og ekspertise.

Læsevejledere og historielærere besvarede samme spørgsmål om samarbejdsmodellen og de værktøjer, der blev benyttet i samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer. Som det ses i tabel 3, havde parterne en meget positiv opfattelse af deres samarbejde. Både læsevejledere og historielærere vurderede, at historielæreren havde oplevet samarbejdet som positivt og motiverende, at denne havde udviklet sit kendskab til faglige læsemetoder og redskaber gennem samarbejdet, og at

Samarbejdet med læsevejlederen	Gruppe	antal	M	SD
Faglærer følte sig støttet/motiveret af samarbejdet med læsevejleder (0 = slet ikke; 7 = i høj grad)	Faglærer	9	6,22	1,09
	Læsevejleder	9	5,85	1,07
Faglærer har udviklet sit kendskab til metoder og redskaber gennem samarbejdet med læsevejleder (0 = slet ikke; 7 = i høj grad)	Faglærer	9	5,56	1,6
	Læsevejleder	9	5,46	1,51
Samarbejde med læsevejleder har styrket faglærers forståelse af, hvordan man skal undervise i strategier (0 = slet ikke; 7 = i høj grad)	Faglærer	9	5,89	1,05
	Læsevejleder	9	5,23	0,92
Har læsevejleder bidraget med gode ideer til differentiering (0 = slet ikke; 7 = i høj grad)	Faglærer	9	4,33	1,11
	Læsevejleder	9	4,92	1,32

Tabel 3. Læsevejlederes og historielæreres vurdering af det tværkollegiale samarbejde.

historielæreren havde udviklet en bedre forståelse af, hvordan man kan undervise i forståelsesstrategier. Historielærernes positive evaluering af samarbejdet blev klart formuleret i deres positive anbefaling til kolleger af samarbejdet med læsevejlederen ($M= 6,33$ af 7).

Diskussion og perspektivering

Såvel nationale som internationale undersøgelser har peget på, at forskningsbaseret viden om effektive undervisningsmetoder ikke i tilstrækkelig grad konkretiseres i den daglige undervisning i grundskolen. Erfaringer fra projektgruppens skolebesøg og data fra spørgeskemaer til læsevejledere, historielærere og skoleledere har vist, at modellen har fungeret tilfredsstillende for alle involverede parter. Det står dog også klart, at samarbejdsmodellen har nogle klare præmisser, som skal være opfyldt, for at samarbejdet fungerer, og elevernes faglige læsning får fokus i fagundervisningen. I det følgende forholder vi os til strukturelle – og økonomiske forudsætninger, læsefaglige forudsætninger og sidst, men ikke mindst de kollegiale forudsætninger for at gennemføre samarbejdsmodellen.

Struktur og økonomi

I Projekt VIS blev samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer understøttet af skemalægningen. De involverede faggrupperes skemaer blev lagt, så læsevejlederen kunne deltage i historieundervisningen én lektion om ugen, ligesom både historielærer og læsevejleder havde skemalagt mødetid en time om ugen.

Hvis man på skolen ønsker, at læsevejlederen skal være ansvarlig for at udvikle, planlægge og koordinere den faglige læseundervisning på skolen, så må en stor del af hendes arbejdstid være afsat til dette arbejde. At bistå andre kolleger i en udvikling af deres praksis kræver erfaring; derfor må læsevejlederen have rimelige muligheder for at udvikle sin ekspertise og gøre sig erfaringer i kollegacoaching. I USA er læsecoachen ofte fuldtidsansat til at varetage dette job på en skole. Vi anbefaler ligeledes, at skolens ledelse sørger for, at den eller de læsevejledere, der skal varetage kollegacoaching har mindst halvdelen af deres arbejdstid inden for dette område.

I Projekt VIS skulle læsevejlederen kun samarbejde med én faglærer i ét fag i en 14-ugers praksisperiode, da vi ville sikre læsevejlederen ro og tilstrækkeligt fagligt overblik i afprøvningsperioden. Sådan er virkeligheden ikke for en læsevejleder i en normal skolehverdag. Hun må kunne samarbejde med en bred vifte af faglærere, der underviser på forskellige klassetrin. Der er ingen tvivl om, at dette er en kæmpe udfordring for læsevejlederen, der skal forstå fagenes særlige problemstillinger, metoder og redskaber for at kunne anbefale og modellere brugen af forståelsesstrategier og faglige læseredskaber inden for fagets rammer.

Praksisudvikling kræver en engageret og synlig ledelse

Hvis skolens ledelse ønsker, at man på skolen gør en særlig indsats for at styrke alle elevers faglige læsefærdigheder, så må den aktivt understøtte faglærer-

nes professionsudvikling. Skolelederen har en vigtig funktion som engageret og positiv 'indpisker', der holder faglærerne til ilden og på en venlig måde kræver af dem, at de samarbejder med fx læsevejlederen om elevernes arbejde med fagets tekster (Knight, 2011; Toll, 2005).

Data fra den indledende undersøgelse af skoleledernes holdning til læsevejledernes arbejdsfunktioner og nytteværdi viste klart, at skolelederne udpegede kollegasupervision og vejledning som et højt prioriteret arbejdsområde for læsevejlederen. Det var ligeledes et arbejdsområde, som læsevejlederne selv oplyste, at de meget gerne ville arbejde med, men det var faktisk ikke et arbejdsområde, læsevejlederne fik meget tid til. Hovedparten af læsevejledernes arbejdstid gik med testning af elever og tilbagemelding til klassens lærere, hvilket var det arbejdsområde mange læsevejledere ønskede at bruge mindre tid på. Gode intentioner er ikke tilstrækkeligt til at skabe rimelige muligheder for samarbejde på tværs af faggrupper. Der skal både ressourcer (arbejdstimer) og en fleksibel skemalægning til for at få samarbejdet til at fungere.

Læsefaglige forudsætninger

En læsecoach er lidt af en 'blæksprutte', hun skal ikke alene være fagligt velfunderet og en erfaren underviser, hun skal også have en personlighed, der kan rumme forskelligartethed. Læsecoachen må have et stærkt læsefagligt fundament – især må hun kende en række forskellige forståelsesstrategier og læsefaglige redskaber rigtig godt. Hun skal nemlig kunne formidle

til både faglærere og elever, hvordan en strategi praktiseres, og især hvorfor det er nyttigt at arbejde med en tekst på denne måde (strategiens 'hvad, hvordan og hvorfor'). Denne viden er rygraden i en tydelig modellering af strategien for elever og lærer. En læsecoach skal nemlig være i stand til at tydeliggøre sin tænkning for andre og relatere nytten af en strategi til skolehverdagens læseopgaver. Især svagere elever har gavn af denne metodik – forskning viser nemlig, at elever med svag læseforståelse godt kan lære at bruge nyttige forståelsesstrategier og redskaber, men også at de ikke gør det af sig selv, eller fordi nogen 'bare' fortæller dem, at det er en god ide. Nyttens skal tydeliggøres i gode eksempler og forstærkes ved, at lærerne kræver, at eleven arbejder med tekster på denne måde på tværs af skolens fag.

En læsevejleder må være uddannet i kollegacoaching

Hovedparten af læsevejlederne oplyste, at de ønskede at arbejde mere med kollegacoaching og vejledning i forbindelse med elevernes faglige læseundervisning, men både i spørgeskemaets svar og løbende på netværksmøder og skolebesøg oplyste læsevejlederne, at dette er et område, de fandt svært og endnu ikke havde tilstrækkelig erfaring indenfor.

Når vi ser på erfaringer fra andre lande, der har uddannet læsecoaches (især i USA), så er uddannelsen til at coache kolleger et indsatsområde, som fylder meget i uddannelserne. De forskellige uddannelser til læsecoaches, som findes fx i USA, er da også meget mere omfattende (ca. 2 års uddannel-

se). Vi har ikke haft mulighed for at tilbyde læsevejlederne så omfattende et uddannelsesforløb i dette projekt. Det betyder helt klart, at læsevejlederne kun lige har taget hul på denne del af deres egen praksisudvikling. Heldigvis viser data, at faglærerne, som har været genstand for læsevejledernes vejledning og støtte (coaching), har følt, at samarbejdet var umagen værd, og at de anbefaler metoden til andre kolleger.

Hvis læsevejlederne skal have ansvaret for at drive udviklingen af elevernes faglige læseundervisning på skolen, så må gruppen af læsevejledere efteruddannes. Det betyder, at der må etableres en supplerende uddannelse inden for læsefaglig kollegacoaching og vejledning specifikt rettet mod læsevejledergruppen. Det kunne være et ekstra modul på læsevejlederuddannelsen (med afsluttende opgave) eller blot et supplerende kursus i kollegacoaching. Den supplerende læsecoach-uddannelse kunne også etableres lokalt i den enkelte kommune med læsekonsulenten som lokal uddannelsesansvarlig og med hjælp fra eksterne forskere. På langt sigt vil det være formodentlig være hensigtsmæssigt, at læsekonsulenten indtager en aktiv rolle i efteruddannelsen af læsevejlederne på dette område. Det vil dog også kræve, at læsekonsulenterne er uddannet i kollegacoaching og praksisudvikling.

Referencer

- Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal Uddannelse.
- Arnbak, E. (2012). Styrkelse af elevernes faglige læse- og skrivefærdigheder – et

- tværfagligt skoleprojekt. Faglig læsning i alle skoleformer. I *Fællesskrift 2011*. Dansk lærerforeningen (mit.dansklf.dk).
- Burkins, J. & Ritchie, S. (2007). Coaches coaching coaches. *Journal of Language and Literacy Education* [On-line], 3(1), 32-47. Available: http://www.coe.uga.edu/jolle/2007_1/coaches.pdf.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. I *Teacher & Teacher Education*, 20 s. 435-455.
- Cornett, J. & Knight, J. (2008). Research on coaching. I *Coaching: approaches and perspectives*. US: Corwin Press.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll (2014). *Læseforståelse og Faglige Læsekompetencer*. Kbh: Århus Universitet.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og Læseundervisning*. Gyldendal. København.
- Graham, S. & Perin, D. (2007) *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – a report of Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Heller, R. & Greenleaf, C. (2007). *Literacy instruction in the content areas: getting to the core of middle and high school improvement*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Institute of Education Sciences (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*, National center for education evaluation and regional assistance. Institute of Education Sciences. US Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=8>.
- International Reading Association. (2006). *Standards for middle and high school literacy coaches*. Newark, DE: Author.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., and Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching – A Partnership Approach to Improving Instruction*. US: Corwin Press.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable Impact – A Partnership Approach for Dramatically Improving Instruction*. US: Corwin Press.
- Knight, J. (2007). 5 key points to building a coaching program. I *National Staff Development Council*, vol. 28 nr 1.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington DC: National Institutes of Health.
- Paramore, T. (2007). Coaching conversations for beginners. I *Journal of Language and Literacy Education* [On-line], 3(1), 71-81. http://www.coe.uga.edu/jolle/2007_1/conversations.pdf.
- Petersen, D.K. (2008) Hvad har betydning for eleveres læseforståelse? *Læserapport 44*. Kbh: Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Snow, C. E., Ippolito, J. & Schwartz, R. (2005) *What we know and what we need to know about literacy coaches in the middle and high schools: A research synthesis and proposed research agenda*. I Standards for Middle and High School Literacy Coaches. International Reading Association.
- Toll, C. (2005). *The Literacy Coach's Survival Guide*. US: International Reading Association.
- Tovani, C. (2004). *Do I really have to teach reading?* US: Stenhouse Publishers.
- Tovani, C. (2000). *I read but I don't get it*. US: Stenhouse Publishers.
- Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål*.

Projekt i Aarhus går nye veje i forhold til utilpassede og kriminalitetstruede unge (13+)



Projekt "På Rette Vej" har vendt den gængse pædagogik om inklusion af voldelige, kriminalitetstruede og misbrugende unge på hovedet – i stedet for specialtilbud sammen med andre utilpassede unge bliver de unge tilbudt individuelle forløb. Projektet udvikles løbende i et samarbejde mellem PPR og Socialforvaltningen. Dette er en artikel om erfaringer fra praksis.

Af Jette Petersen, psykolog i "På Rette Vej", Specialist i Klinisk Børneneuropsykologi, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Børn & Unge, Aarhus kommune og Peter Lauritzen, leder af skoledelen i "På Rette Vej", ansat på døgninstitutionen Bøgholt og Mini-institutionerne, Aarhus kommune.

Vi ved at udvikling af antisocial adfærd, hænger tæt sammen med samvær med andre med antisocial adfærd (Carr 2006). "På Rette Vej" tager derfor udgangspunkt i, at de unge bliver undervist alene, de kender ikke hinanden og undervises forskellige steder i byen. Vi har ikke egne lokaler, og vi har ingen fast adresse. Målet er hurtigt at få dem tilbage i skole- eller uddannelsessystemet. Selvom inklusion lige nu er mainstream, bliver vi nødt til for en periode at ekskludere disse elever, netop for at få dem inkluderet på længere sigt. Vi arbejder på at få skuldrene ned på dem, få dem til at se og forstå sig selv og deres fremtid. Vi hjælper dem og deres netværk i en selvopdagelsesproces, hvor de finder svar på spørgsmål som: "Hvem er jeg og hvad vil jeg med mit liv?" "Skal jeg fortsat være en slagsbror, vælte borde, stjæle, ryge hash, pjække og være in-

aktiv? – Eller vil jeg noget andet med mit liv?" Vi arbejder på at fortælle en ny historie om den unge (White 2007) uden brug af fysiske magtanvendelser.

"På Rette Vej" er et alternativt helhedstilbud for unge, der har brug for noget helt særligt. Der er 8 pladser. Der er tale om 8 individuelle projekter, der kører sideløbende. De unge bor hjemme og modtager et skoletilbud, en arbejdspraktik og et fritidstilbud. Vi har nu haft 51 skoleelever (41 drenge og 2 piger) indskrevet i tilbuddet "På Rette Vej". Gennemsnitsalderen er 15 år. De 43 er udskrevet igen efter gennemsnitligt at have været indskrevet i 10 mdr.

37 ud af de 43 udskrevne elever overgik til folkeskolen, typisk specialklasse, ungdomsuddannelse, arbejdspraktik eller ordinært arbejde. Det svarer til 86%.

Forfatterne til artiklen er de to eneste gennemgående personer, de har begge været med siden start og har begge fulgt alle indskrevne unge.

Hvorfor "På Rette Vej"?

Udgangspunktet for opstarten af "På Rette Vej" har været, at vi i visitationsarbejdet bemærkede, at en gruppe unge, som vi havde visiteret til en specialklasse, relativt hurtigt vendte tilbage i visitationsbunken med anmodning om en ny placering. Det var typisk store drenge (13+) med adfærdsforstyrrelser, som ikke kunne hjælpes på normal vis, nemlig ved at give dem tilbud der tog udgangspunkt i eventuelt underliggende vanskeligheder som ordblindhed, ADHD, talevanskeligheder, kontaktforstyrrelser mv. (Petersen 2006). Det var drenge, der havde opgivet. Drenge, der havde valgt den afvigende udvikling, typisk med en voldsom adfærd, kriminalitet og misbrug, og som slet ikke ville finde sig i opdragelse og undervisning i jævnaldrendes påhør og ikke var bange for at tage kampen op med lærere, pædagoger og forældre, og som bare gjorde, hvad der passede dem. Vi havde fra tidligere sager erfaret, at disse drenge kunne have brug for en pause fra jævnaldrende; ikke kun i undervisningsdelen, men også i fritiden, der var altså brug for, at de kunne få et tilbud om eneundervisning.

Ideen om at skabe et kvalificeret, indrammende og omsorgsfuldt frirum med et højt aktivitetsniveau opstod og udviklede sig til projektet "På Rette Vej". Projektet skulle tage form som et kvalificeret "frirum", hvor der var tid til de udsatte drenge, der gennem de-

res opvækst havde været ude for mange og svære svigt samt skolenederlag. De turde tydeligvis ikke mere tro på, at nogen ville dem det godt, eller i det hele taget kunne hjælpe dem. Drengenes behov for et stærkt individuelt tilrettelagt tilbud har ikke været til at tage fejl af. Et tilbud, hvor optimal indramning, støtte og tæt guidning fra ressourcestærke voksne, var til stede. Voksne der kunne vise dem vejen tilbage til normallivet. Så selvom vi som udgangspunkt er tilhængere af inklusion, kan vi i arbejdet med denne målgruppe, blive nødt til i en periode at foretage en segregering, hvis vi vil undgå, at næste stop bliver sikret institution eller ungdomssanktion.

Overordnet beskrivelse af tilbuddet

"På Rette Vej" er et samarbejde mellem Socialforvaltningen, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og Bøgholt og startede i Aarhus Kommune i oktober 2008. Der ydes individuel tilrettelagt eneundervisning, arbejdspraktik og kontaktpersonsordning, samt månedlige netværksmøder mellem det private netværk og det professionelle netværk. For som Alan Carr har udtrykt det "Enhver indsats, som ikke er samordnet, er ligegyldig".

Den unges massive samvær med voksne ressourcepersoner i arbejdspraktikken, kontaktpersonsordningen og eneundervisningen samt det månedlige møde mellem de professionelle sammen med forældrene og den unge – er hjørnesteenene i tilbuddet. Metoden afstedkommer en indramning og omsorg for den unge, som vi tror disse unge har brug for og udvikler en til-

gang i netværket hvor respekt, optimisme og venlighed i forhold til den unge tager over.

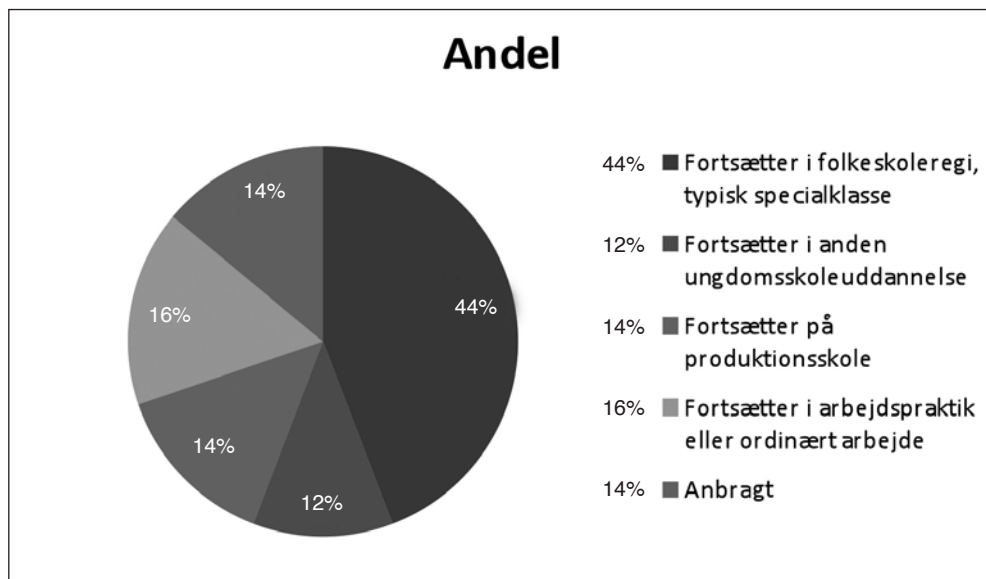
På Rette Vej (PRV) har nu været under udvikling i godt 6 år. Vi lægger skinnerne, mens vi kører, og vi lægger dem selv. Vi tilpasser til stadighed tilbuddet til de organisationsformer, strukturændringer og den lovgivning, som vi her og nu skal arbejde under, og vi har ladet os inspirere af forskning, andre programmer, egne erfaringer og især af Ungdomskommissionens betænkning 1508 "Indsatsen mod ungdomskriminalitet" fra 2009. Her foreslås i afsnit 2.2.1.6 "at brugen af familierådslagning og netværksmøder i forhold til kriminelle unge og kriminalitetstruede børn og unge øges og systematiseres med behørig respekt for den enkelte families ønsker, behov og ressourcer" og i afsnit 2.2.1.13 foreslås, at

det pålægges "kommunerne at have et tilbud om støtte fra en mentor til kriminelle eller kriminalitetstruede børn og unge, der vurderes i særlig grad at have behov for en stabil, positiv voksenkontakt."

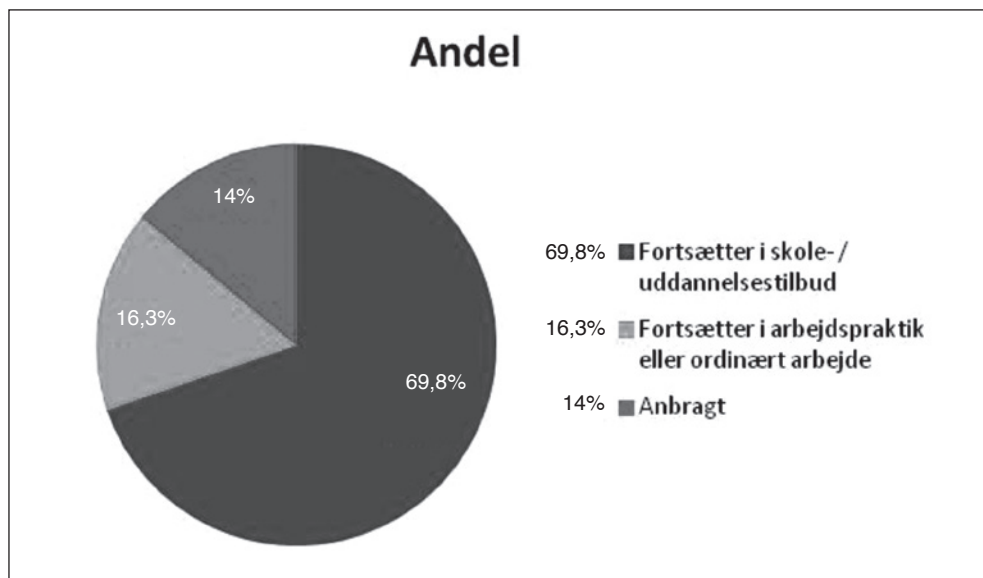
Udslusning og resultater

Af de 43 unge vi nu har udskrevet januar 2015, har 37 ud af 43 (86%) tilegnet sig de personlighedsmæssige kompetencer og kvalifikationer, der er nødvendige, for at de igen kan begå sig rimeligt blandt jævnaldrende i skole- og uddannelsessystemet, i en arbejdspraktik eller på et ordinært arbejde. De er langt hen ad vejen blevet i stand til at overholde aftaler, møde til tiden og at begå sig i sociale relationer på en fornuftig og ordentlig måde.

De sidste 6 ud af 43 (14%) endte med at blive anbragt.



Figur 1 – Resultater af udslusning fra På Rette Vej (PRV)



Figur 2 – Andel aktive i uddannelses- eller arbejdslivet

Som det fremgår af modellen fremkommer følgende nøgletal:

19 ud af 43 (44%) udskrives til folkeskoleregi, typisk specialklasse

5 ud af 43 (12%) udskrives til anden ungdomsuddannelse, f.eks. EGU og Teknisk Skole

6 ud af 43 (14%) udskrives til produktionsskole

Dvs. 30 ud af 43 (70%) udskrives til skole- eller uddannelsestilbud efter PRV

7 ud af 43 (16%) udskrives til arbejdspraktik eller ordinært arbejde efter PRV.

Dvs. 37 ud af 43 (86%) udskrives til enten skole-, ungdomsuddannelse, arbejdspraktik eller ordinært arbejde efter PRV.

6 ud af 43 (14%) blev anbragt.

Metoder

Udviklingen gennem de forløbne år har ført til det, vi ser, som to sideløbende

spor: Et aktivitetsspor og et motivationsspor.

Den sociale støtte, der etableres gennem tilknytningen til ressourcestærke voksne i skoledelen, i praktikken og i kontaktpersonsordningen (Berliner & Soberón 2011: 289), har vist sig meget effektiv i forhold til at fremme de unges udvikling af bæredygtige relationer mellem dem selv og deres omgivelser. De unge bor hjemme og holdes tæt på deres familie i et forsøg på at forankre dem der, hvor de hører til. Det handler for os om at tage afsæt i det lokale netværk bl.a. inspireret af den community psykologiske interventionsform, som beskrevet hos Møller Petersen (Møller Petersen 2011: 414). Derudover har en jeg-støttende, klientcentreret samtaleform inspireret af Carl Rogers (Rogers 1951) og Kognitiv Adfærds Terapi (KAT) inspireret af Paul Stallard (Stallard 2007) vist sig at være givende.

I PRV tages udgangspunkt i den unge som en ligeværdig samarbejdspartner, hvis ønsker og behov tages alvorligt, således at den unge bevarer sin autonomi og vigtigst af alt får et ejerskab til sin egen udvikling. Dette fremstilles af Villadsen som et vigtigt aspekt i arbejdet med udsatte individer (Villadsen 2003:204).

I PRV regnes alle unge for at være "i orden", selv om deres handlinger i en periode ikke er det. Vi tror på, at det nytter at give dem indflydelse og ansvar, fordi de dybest set har et ønske om at være helt almindelige unge mennesker.

Desuden fokuseres på at forankre tro på en god fremtid og roen til at opnå den. "Håbet" har stor betydning i svære og belastende perioder (Snyder et al, 1991 i Seligman 2004), derfor lægges vægt på at facilitere rum for den unge til at opbygge en tro og et håb på, at det vil lykkes.

Motivationssporet

Motivationssporet tager sit afsæt i månedlige møder, hvor såvel det private netværk som det professionelle netværk er aktivt deltagende. Vi gør det klart for forældre og evt. andre i familienetværket, at vi ser dem som en del af en løsning og ikke som en del af et problem (Stallard 2007:101). Siden PRV's start er krav om borgernes inddragelse desuden blevet skærpet, og i dag stilles der krav om, at man i kommunerne skal overveje, hvordan der kan ske en systematisk inddragelse af familie og netværk (Lov om Social Service: kapitel 11), ligesom serviceloven lægger op til at opgaver og tilbud, der omfatter børn, unge og deres familier skal "udføres i samarbejde med forældrene og på en

sådan måde, at det fremmer børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed". (Servicelovens § 19, stk.3)

I "På Rette Vej" møder langt de fleste forældre op hver gang. De fleste forældre er overrasket over, at se den unge tage aktiv del i et møde, hvor så mange voksne er til stede og for de flestes vedkommende, er det første gang, de hører deres barn selv tage stilling og ansvar for uddannelse og arbejde.

Jette Petersen er psykolog på projektet, og hun fungerer normalt som mødeleder på de månedlige møder. Det har derfor været naturligt, at det er blevet den psykologfaglige tilgang, der har været bærende.

Møderne afholdes med en kendt, tryk og fast rutine. Hver gang gennemgår vi de enkelte elementer i projektet og dermed den unges "hele" livssituation: skolen, arbejdspraktikken, fritiden og hjemmelivet. Den unge opfordres til selv at fortælle om, hvordan han ser sig selv i de forskellige sammenhænge. Vi tager udgangspunkt i det, der fungerer, og inddrager så den unge i, hvad der skal være næste skridt. Kriminalitet, søvnproblemer, fremmøde, selvværd, kammeratskabsproblemer, misbrug, kærestes, gruppepres, kost, sengetider er alle temaer, der ofte drøftes på møderne. Der er således tale om emner, der vedrører de unges livsduelighed i deres hverdag.

Samtalerne med de unge foregår sammen med en gruppe af betydningsfulde voksne og så godt som aldrig som individuelle terapeutiske samtaler. Der har dog i flere forløb også været samtaler med psykologen mellem netværksmøderne. Ved disse samtaler er der dog ofte en forælder eller en lærer tilstede. Ideen med at lade en anden

voksen deltage ved samtalerne er, at flere efterfølgende kan følge og bistå den unge i processen.

Det vægtes at der:

- Tales med og ikke om den unge
- Og at
- Processen er sammen med og ikke for den unge

Samtaleformen handler først og fremmest om at få udviklet den indre motivation for forandring hos den unge, hvilket indebærer respekt for, at forandring i adfærd er et valg den unge i sidste ende selv skal træffe. De unge vil typisk både tiltrækkes og frastødes af en sådan forandring. Der vil være både fordele og ulemper ved en forandring, og det handler om at give sig tid til at udforske denne ambivalens. I kraft af at betydningsfulde voksne deltager i de tilbagevendende samtalesekvenser og betragtes som medbehandlere, er der flere til at støtte den unge mellem samtalerne (Petersen Møller 2011: 411) (Mortensen, Stærmosé og Vestergaard 2008). Dermed bliver motivationssporet også miljøterapeutisk og foregår der, hvor den unge lever sit liv og skal forankres.

De voksnes opgave bliver at sørge for en støttende ramme omkring forandringen og at indgå i et partnerskab med den unge. Den unge sættes derved i stand til bedre at forstå sine problemer og opdage alternative måder at tænke og opføre sig på. De lærer at se uoverensstemmelse mellem det sted, de er nu og det sted, de ideelt set kunne tænke sig at komme.

Motivation for at foretage ændringer skal helst komme fra den unge selv,

men det er klart, at forældrenes ønsker og håb for deres unge ofte er en ikke ubetydelig faktor. Det forsøger vi at bruge positivt, for vi ser heldigvis, at langt de fleste unge gerne vil have glade og stolte forældre. Vi forsøger samtidig at undgå provokerende og konfronterende modstand. Vi benytter os af aktiv lytten og forsøger at tydeliggøre og forstærke tegn på, at den unge tror og håber på, at det er muligt at ændre på tingene. Samtalen bliver dermed en selvopdagelsesproces, en revurdering og en vejledt opdagelse, der motiverer den unge (Paul Stallard 2007).

Når flere faggrupper og det private netværk er samlet, kan samtalerne ikke altid forløbe uden mislyde. Der er i PRV ingen manual som i andre manualbaserede programmer, men det er også her, det kan blive spændende og lærerigt, både for de professionelle og for den unge der ser, at de voksne, som betyder allermost for ham, kan snakke sammen og støtte ham, selvom de griber det forskelligt an og måske ligefrem er uenige. Uenigheder kan desværre i enkelte tilfælde tippe over til ubehageligheder, trusler mv. der selvfølgelig skal stoppes. Det kan være en stor udfordring at så mange betydningsfulde voksne, der alle har en relation til den unge, sidder til samme møde, skal samarbejde og selvfølgelig må ytre sig, men det er sådan virkeligheden ser ud for udsatte unge og deres familier. Der er mange instanser inddraget. Modsat er det fantastisk at opleve, når så mange mennesker omkring en ung trækker i samme retning, hvad der er langt det mest almindelige på vores månedlige møder.

Indenfor det sidste år har der udover ovenstående tilgang været afprøvet indi-

viduelle forløb med mentaltræning og mindfulness med henblik på angstreduktion og forankring af ro og tro på egne evner. Dette har givet positivt resultat, og drengene har taget overraskende godt imod indsatsen, der modsat den samtalebaserede kognitiv-terapi i højere grad er en tilgang, hvor psykologen giver den unge en oplevelse af ro og overskud.

Ved enkelte forløb har det desuden været nødvendigt med en større udredning og en indstilling til det psykiatriske system.

Aktivitetssporet

Aktivitetssporet består først og fremmest af undervisning, arbejdspraktik, klub og/eller fritidstilbud samt kontaktpersonsordning. Misbrugsproblemer, pjækkeri, vægring og flakken rundt i byen har ofte betydet, at disse unge har vendt op og ned på nat og dag. Denne gruppe af unge kræver derfor særlige ressourcepersoner i såvel undervisningen, arbejdspraktikken som fra kontaktpersonsordningen. Der er tilstræbt et højt aktivitetsniveau, hvor den unge møder ressourcestærke voksne, der er i stand til at stille op til et forpligtende fællesskab og en bæredygtig relation. De unge kan ikke selv bestemme, om de vil have undervisning, arbejdspraktik eller have kontaktperson; men de har stor indflydelse på, hvilket indhold der sættes ind med på disse tre felter.

Undervisningen:

I undervisningen peger skoleleder Peter Lauritzen på, at der tages udgangspunkt i det, de unge selv ser som deres stærke sider, eller det de aktuelt mener, de skal arbejde med. Lærerne udformer undervisningen på en måde, så eleverne

får lyst til at lære mere – også inden for områder, hvor de tidligere har givet op. Når de så er i gang og begynder at se fremskridt og måske tør begynde at sætte sig nye mål, så er det lettere at forstå, at der nogle gange må noget knapt så spændende træning til, for at den unge kan mestre det, han gerne vil. De fleste af de unge har brugt mange år på at lave så lidt skolearbejde som muligt, hvorfor der bruges en del tid på forventningsafstemning om niveau og drømme for eksamen, og i den forbindelse tages en del faglige test.

Undervisningsdelen veksler mellem en teoretisk skoleundervisning og en praktisk undervisning, hvor eleven, dels udvikler gode arbejdsvaner og praktiske færdigheder, dels stimuleres til at erkende behov for yderligere viden. Der undervises altid i dansk og matematik. Hertil kommer undervisning i engelsk og evt. andre fag, som giver mening i forhold til den enkeltes udvikling og vej tilbage til det almene system. Vi laver en individuel elevplan, hvor undervisningsmål og sociale mål beskrives, og der føres hver dag en omhyggelig fremmødeprotokol, der også fremlægges på netværksmødet.

En motiverende faktor er også, at de unge har mulighed for at tage dele af Folkeskolens Afgangsprøve, mens de er i PRV. For nogen er eksamensbeviset, det mest konkrete bevis på, at de har haft noget ud af deres skolegang. For andre er det en værdifuld træning på vej til en fuld afgangsprøve eller i deres vej ind i det almene uddannelsessystem.

Praktikken:

Den unge tilknyttes en praktikvejleder, som sammen med den unge finder

et egnet sted. En af motivationsfaktorerne er, at der udbetales arbejdsudsør for praktikken. Det er vigtigt, at praktikværterne ved, hvad de går ind til. Ofte er der blevet tildelt et vederlag til praktikværten som delvis kompensati-on for arbejdet med den unge.

Kontaktperson:

En kontaktperson har til opgave at støtte på områder, hvor den unge har det særlig svært. Det kan være med skolefremmøde, omkring praktikken eller et sundt fritidsliv i en klub, sportsklub mv. Der er tale om en svær

og vigtig opgave, som det nogle gange har vist sig nødvendigt at være flere om at løse.

Hvad siger drengene selv efter endt forløb?

Ali og Michael:

Jeg mødes med Michael og Ali 8 mdr. efter de har forladt PRV i juni 2013 efter endt skolegang. De har begge stadig kontaktperson tilknyttet og heldigvis den samme, for de to drenge er rigtig gode venner. Kontaktperson Per, som er tilknyttet PRV med flere af vores drenge



Figur 3. Illustration til en samlet forståelse af tilgangen i På Rette Vej

er også tilstede. I denne kontekst, et sted de to drenge selv havde bestemt, over en rullekebab, var jeg sikker på, at jeg ville få deres uindpakkede version at høre. Begge drenge var da også enige om at "Kommunen er noget lort – de siger, de vil hjælpe, og det bliver bare værre". Flere mindre feterende historier ruller sig ud, og vi forsøger at nærme os tiden i PRV.

Michael siger som noget af det første "De dømte mig alle sammen. Jeg skulle tage pisseprøver og jeg måtte ikke tage ud i "x" (belastet boligområde), der skulle være skema på, hvad jeg skulle hele dagen, kun i weekenderne havde jeg fri. Men der er en ting, jeg fortryder og det er, at jeg ikke fik sagt tak for hjælpen til lærer Lars i PRV, han er skyld i, at jeg fik min eksamen, det havde jeg ellers aldrig fået, og nu skal jeg på Teknisk Skole".

Michael har været i et utal af forskellige forløb og tiltag. I denne samtale var det tydeligt, at det var svært for ham at holde det ene forløb ude fra det andet, og da kontaktperson spørger om Michael også følte sig talt ned til af mig, da han var i PRV kom det prompte "Nej, det har jeg da også sagt på møderne, hun var den eneste, jeg ville tale med, hun dømte mig ikke". Han ser på mig og mindes med et stort grin den mindfulness-session jeg lavede med ham, hvor han slappede helt af. "Det var bare så fedt". Og da Per minder Michael om arbejdspraktikkoordinator Henrik fra perioden i PRV, er Michael heller ikke i tvivl om, at Henrik var en fin fyr: "Han blev ved og ved med at hjælpe med at finde praktiksteder, og selvom jeg havde svært ved det og ikke kunne overholde aftalerne, forsøgte han igen og igen". Michael afsluttede PRV med en fin afgangsprøve i

de skriftlige fag. Han blev udskrevet til Erhvervsakademiet, men det gik ikke og han blev hurtigt overflyttet til Produktionskolen, hvor han skal gå indtil sommer 2014, hvor planen er, at han skal starte på Teknisk Skole.

Ali bliver udskrevet til ordinært arbejde hos sin far efter PRV, men det gik ikke, og hurtigt blev han overflyttet til produktionsskole, og januar 2014 startede han på Teknisk skole og er glad for det. Ali kan den dag i dag stadig huske dagsordenen for netværksmøderne i PRV ordret. Han husker al den ros, han fik og synes i første omgang, at det var spild af tid: "Det var jo det samme hver gang", men han siger samtidig: Det var godt, at jeg selv var der, jeg var ikke "et stykke papir", I vidste hvem jeg var. Det var ligesom "en kæde" med alle de mennesker, de var der alle sammen og jeg fik billeder på, hvem de var, de talte med mig og hvis de ville spørge mig om noget, eller jeg ville spørge dem om noget, så skulle vi ikke vente eller lave et nyt møde, og jeg fik afsluttet min skolegang, for folkeskolen var noget lort, nej ikke Marianne, hun var sød."

Michael spørger Ali, om han kunne lide, at der var så mange voksne til de møder i PRV, for Michael synes, det var vildt stressende, Ali griner og siger, at det havde han da ikke noget imod, han fik jo en masse ros og han fik sin eksamen og fik hjælp til sin fritid.

Martin:

Martin er blevet 18 år. Han blev udskrevet fra PRV juni 2009 efter at have været indskrevet siden oktober 2008, han blev udskrevet til specialkasse, hvorfra han afslutter sin skolegang juni 2011. Martin har siden været i praktik hos og arbejdet for en cykelhandler,

fra november 14 starter han på uddannelsen som cykelmekaniker i et mesterlæreforbud.

Da vi mødes hos cykelhandleren, kan Martin dårligt huske mig, og heller ikke netværksmøderne siger ham noget i første omgang. Men hans lærer i projektet, Poul, ham husker han tydeligt. Og da vi får sat os med en is og begynder at snakke, så fejler hukommelsen ikke noget, og mere og mere kommer til i løbet af samtalen.

“Jeg havde jo allerede været i flere projekter inden jeg kom til Poul. Også nogen gode. Poul havde en god måde at gøre det på. Han er stille og rolig, og ville gerne lytte til mig. Vi tog meget ud, og jeg har altid været interesseret i natur og dyr, så det var fint. Selvfølgelig tænker man lige først, at det der eneundervisning, det er ikke ret godt, men det er faktisk meget godt, for man kommer ikke i de situationer, hvor man bare går ind i flokken og er med til at provokere en lærer eller mobbe en anden elev uden egentlig at tænke over det.....praktikken, det var det fedeste. Dem man var sammen med de påvirkede en, og fortalte om, hvordan tingene foregik på en god måde. Ikke kun om faget, men også sådan om samfundet”.

“Egentlig sagde jeg jo til ham UU-vejlederen, at jeg ville være tandlæge. For de tjener kassen. Og inderst inde vidste jeg jo godt, det ikke ville blive til noget. Men jeg følte virkelig, at han skar mig ned, med den måde han bare sagde “Det kan du glemme alt om med dine papirer”. Det er tydeligt, at Martin klart husker de gange, hvor han har følt sig talt ned til. Han snakker om, hvordan man måske kunne have forklaret ham

det på en anden måde, for han vidste jo udmærket, at det ikke var realistisk.

Martin fortæller også om sin kontaktperson, Anders, som han var rigtig glad for. Han var også en del af personalet i klubben, hvor Martin godt kunne lide at komme. Og hvordan det stille og roligt ophørte, fordi han ikke længere havde brug for kontaktpersonen.

Vi snakker så lidt om netværksmøderne, jeg minder ham om hvem, der deltog. “Det var vel ikke så slemt. Man sad jo mest og lyttede. Men man fik også lov til selv at komme med små forslag. Det kunne jeg godt lide”.

Martin blev udsluset til specialklasse, men fortsatte med klub, kontaktperson og praktik. Og så var det, at han opdagede, at han havde talent for at reparere cykler. “Jeg kunne godt lappe en cykel, da jeg startede, det tog nok en halv time. I dag kan jeg vel gøre det på 3 minutter”. Jeg spørger om han også er med til at sælge cykler. Svaret falder med stor selvtillid og et kæmpe smil. “Jeg laver alt hvad der foregår i forretningen. Og mange af dem, der henvender sig til mig, går da ud af butikken med en ny cykel”.

(navnene på de tre drenge er opdigtede)

Udfordringer

Det er klart, at et tilbud, der i den grad arbejder med hele den unges livsverden, støder på udfordringer. Det kræver et meget tæt og smidigt samarbejde mellem vidt forskellige professionelle og forældrene. De professionelle instanser har forskellige ledere, budgetter, kultur, sprog, overordnede målsætninger og forretningsgange. Der er således ikke én leder af “På Rette Vej”,

intet fast kontor, ingen matrikel man kan besøge. PRV er i højere grad en ramme for samarbejde. Vi forsøger løbende at have øje for dette ved at indkalde til rene samarbejds møder inden for de forskellige faggrupper, hvor lige præcis denne faggruppes arbejdskultur diskuteres i forhold til idegrundlaget for PRV med inddragelse af lederne for de enkelte faggrupper.

I startfasen havde vi løbende udfordringer med at finde lokaler. Undervisningen skal foregå tæt på hjemmet eller arbejdspladsen, men ikke på en skole. Det er nemlig ikke behageligt at sidde isoleret på en skole og modtage undervisning. Vi har aftaler fire steder i byen, i klubber og beboerhuse. Et sted til hver af de fire lærere, som hver står for undervisning af to elever. Det har været vigtigt for os, at "På Rette Vej" som udgangspunkt ikke er bundet til et fast undervisningssted. Vi vil undgå at sandede til, og undgå at de unge skaber indbyrdes og usunde venskaber, hvor de holder hinanden tilbage i udviklingen, i stedet for at udnytte relationen til de ressource stærke voksne.

Det kan samtidig ses som en styrke i tilbuddet, at der ikke er én fast adresse. Udover, at de unge ikke møder hinanden, har det gjort samarbejdet bydende nødvendigt. Man har ikke haft et sted at placere den unge, imens man ventede på en arbejdspraktik, en kontaktperson eller en ledig lærer. En anden udfordring har nemlig været at have det fulde tilbud klar fra begyndelsen af forløbet. Skoledelen, arbejdspraktikken og kontaktpersonsordningen har ikke altid været klar på samme tid, og nogle gange har en eller to af delene manglet i opstartsfasen. Det

er som udgangspunkt ikke optimalt kun at starte op med skoledelen, da det for de fleste drenges vedkommende ligner det, de tidligere har fået tilbudt. Det opleves desuden som en skuffelse for drengene, der har set frem til arbejdspraktikken, hvis denne først går i gang 3-4 måneder efter skoledelen. Hertil kommer, at de unge har svært ved at acceptere kontaktpersonens rolle, de synes som oftest, at de sagtens kan selv, at de ikke har brug for en "barnepige". Derfor er det meget vigtigt at have både arbejdspraktikken og kontaktpersonen klar ved starten af forløbet. I modsat fald vil den unge holde på, at det ikke er nødvendigt senere at tilknytte en kontaktperson. Erfaringerne viser, at jo mere den unge har været omfattet af alle tilbuddets elementer fra dag ét, jo hurtigere går det at få de unge i trivsel, og i sidste ende videre i skole- og uddannelsessystemet.

En udfordring har også været, at undervisningen kun er ti lektioner om ugen, som loven påbyder. Forældrene er bekymrede for, om deres søn når at lære nok, og vi andre kan være bekymrede for, om de unge får for meget fritid til en uhensigtsmæssig adfærd. Det er krævende at blive undervist alene med en lærer i ti lektioner pr. uge. Læreren presser hele tiden, og så snart blyanten lægges, er læreren klar til at gå videre. I stedet for flere undervisningstimer satser vi stort på at få andre fornuftige aktiviteter i gang som arbejdspraktik, klub og fritidsinteresser. Så snart den unge er i trivsel og kan klare mere end 10 enelektioner, bliver de naturligt udskrevet til et andet undervisningstilbud.

Afslutning og perspektivering

Det skal ikke være nogen hemmelighed, at den største udfordring har været at få de mange forskellige instanser til at samarbejde. De mange instanser har hver deres tilgang i arbejdet med udsatte unge, måder at motivere på, samtaleform mv. Vi er dog ikke i tvivl om, at de store møder, hvor vi sidder sammen **med** den unge og forældrene og dermed tvinges til at tale sammen, er en metode, der selvfølgelig er svær, men som betyder, at alle hører det samme og ikke mindst afstedkommer en langt mere venlig og optimistisk tone, end hvis vi ikke havde de unge og forældrene med. En sådan mere venlig og optimistisk tone ved vi er vigtigt, hvis vi skal nå de unge og deres familier og ikke mindst, hvis vi skal have dem til at samarbejde og møde op igen. Trods ovenstående udfordringer er vi nået længere, end vi havde turdet håbe på, målgruppen taget i betragtning. Det ville dog være interessant med en udefrakommende evaluering med henblik på videreudvikling og optimering af tilbuddet.

Af de første 43 udskrevne unge er 37 (86%) endt med at komme tilbage til uddannelsessystemet eller i erhvervs-mæssig beskæftigelse. Procentdelen er høj, da målgruppen består af unge, der har mange uafsluttede forløb bag sig. Vi ønsker fortsat at videreudvikle "På Rette Vej" – særligt i forhold til det tværfaglige samarbejde, udvikling af inddragelse af det private netværk og behandlingsdelen. Ikke mindst for at forkorte indskrivningsperioden og optimere effekten af tilbuddet. Vores mål er at gøre gruppen, der fortsætter i skole- eller uddannelses tilbud større og

blive bedre i visitationsrunden til at finde de unge (14%), der senere ender i anbringelse, så de i stedet fra en start kunne have fået et endnu mere indrammende tilbud.

Overvejelser om en systematisk indlæring i forhold til vredeshåndtering og behandling i forhold til angstproblematikker, som en integreret del af tilbuddet, er så småt i gang. Det er blevet tydeligt, at disse drenges problemer med hensyn til f.eks. misbrug, indsovningsvanskeligheder og kontakt tit bunder i angstproblemer, traumatiske barndomsoplevelser og manglende mulighed for at finde en indre ro og tryk base. Dertil kommer en stigende opmærksomhed på disse unges almene sundhedstilstand, der tænkes specielt på D-vitamin mangel, som vi har set alvorlige eksempler på.

Udvikling af et efterværn, når vi stopper vores fælles indsats i "På Rette Vej", har løbende været på tale, og giver fortsat rigtig god mening. Vi kan være usikre på om effekten af vores indsats, der gennemsnitlig er på 10 måneder, holder over tid, når de unge igen udsættes for pres fra jævnaldrende, selvom de alle siger og ønsker noget andet, når de forlader os. Mange af de unge vil og kan fortsætte med arbejdspraktik og kontaktperson efter udskrivning af "På Rette Vej", og det ville være naturligt at fortsætte et samarbejde mellem den unge, det professionelle netværk og det private netværk i et eller andet omfang.

Den individuelle indramning og hensynstagen vil også andre, end lige de adfærdsforstyrrede unge, kunne have stor gavn af. Her tænkes specielt på gruppen af unge med selvskadende ad-

færd, angstproblematikker, spiseforstyrrelser og depression.

Overvejelser om at sætte endnu tidligere ind overvejes løbende, altså inden de unge bliver så vanskelige, at de ikke længere kan håndteres i deres skoleklasse. Hvis dette skete ville de i stedet for eneundervisning have deres klasse som skoletilbud i et PRV-forløb.

Helt grundlæggende tror vi begge på, skoleleder og psykolog i "På rette Vej", at de professionelles vedholdenhed og glæde ved arbejdet med de unge mennesker, er det, der smitter og planter sig til håb hos såvel den unge som hos det private netværk.

Referencer

- Carr, Alan (2006): *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. Second edition by Routledge.
- Berliner, Peter & Soberón, Elena de Casas (2011): Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift / 48. årgang / 03 – 2011*.
- Lov om Social Service: kapitel 11
- Mortensen, Stærmosé og Vestergaard (2008): Implementering af familierådslagning. Servicestyrelsen
- Petersen, Cathrine Møller (2011): Pædagogisk psykologisk arbejde med kriminelle unge. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift / 48. årgang / 05 – 2011*.
- Petersen, Jette (2006): Myter og realiteter i forhold til sammensætning af elever i specialklasserne – hvad stiller vi op med de adfærdsforstyrrede børn og unge? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift / 43. årgang / 2/ April/2006*. (kan læses på www.jettepetersen.dk)
- Rogers, Carl (1951): *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Seligman, Martin (2004b): *Lykkens psykologi*. Ashehoug.
- Serviceoven §19, stk 3
- Stallard Paul (2007): *Vejledning til Gode tanker – Gode følelser 2007*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Ungdomskommissionen (2009): *Indsatsen mod ungdomskriminalitet, Betænkning nr.1508*. Justitsministeriet.
- Villadsen, Kasper (2003): *Det sociale arbejde som befielse*. I: Järvinen & Mikmeyer, N. (red.), *At skabe en klient*. s.192-226. Hans Reitzel Forlag.
- White, Michael (2007): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

“Det muslimske sofa-hjørne” – muslimskhed, racialisering og integration



Denne artikel tager udgangspunkt i en case fra et gymnasium, som er i en transition fra at have en etnisk dansk elevsammensætning, til at have et stigende antal elever med muslimsk og etnisk minoritetsbaggrund. Ledelsens og lærernes bekymring om at elever med muslimsk baggrund grupperer sig analyseres, og der peges imod nye perspektiver på, hvordan det er muligt i praksis at arbejde inkluderende, når man tager højde for de magtrelationelle og strukturelle processer af andetgørelse og potentiel eksklusion, som man som praktiker og professionel kan være indlejret i.

Af Iram Khawaja, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, ARTS, Aarhus Universitet.

På et nordsjællandsk gymnasium opleves i stigende grad problemer med de muslimske elever. Problemet defineres som “at de holder til i sofaen” i pauserne og danner deres eget sociale fællesskab. Problemet med eleverne er ikke af faglig karakter, da eleverne umiddelbart fordeler sig ret spredt i forhold til det faglige niveau. Der hersker et ønske hos ledelsen samt lærerne om at de i højere grad “integrerer sig med de danske elever”. Ved mit indledende møde med nogle af lærerne og rektor kommer det hertil til udtryk, at der er en mindre gruppe inden for den større gruppe af muslimske elever, som er mere kontrollerende, og som forsøger at styre de andre muslimske elever ud fra religiøse hensyn og krav. Der er ifølge nogle af lærerne tale om stærk social kontrol, da en del af eleverne bor i det samme boligområde, og kender hinandens familier. Hvis man f.eks. vælger ikke at faste i ramadan-måne-

den kan man true med at sige det videre til vedkommendes familie. Lærerne er bekymrede for denne udvikling og de ønsker at gøre noget ved det, men føler sig på mange måder handlingslammede. Hvad kan man gøre, når man ikke har meget viden om islam eller om de kulturelle baggrunde, som mange af eleverne kommer fra? Størstedelen af eleverne har kurdisk-tyrkisk baggrund, men generelt set er det en meget blandet gruppe unge med forskellige kulturelle og etniske rødder. Oplevelsen af manglende viden hos professionelle og risikoen for at anvende kultur som en forklaring for elevens eller andre personers problematiske adfærd er blevet taget op i megen forskningslitteratur (f.eks. Staunæs 1997, Berliner 2001, Bundgaard 2009), men ikke desto mindre er det den følelse mange professionelle sidder med, når de møder situationer af en sådan art som ovenfor beskrevet. Hvordan

skal man håndtere den synlige gruppering i gymnasiets frirum? Hvilken rolle spiller religion? Hvad er der på spil for henholdsvis eleverne og lærerne? Mange relevante spørgsmål rejser sig, men jeg vil starte et andet sted, og analysere, hvad det er ved dette sofabjørne, som kvalificerer det til at blive betegnet som et "problem"? Jeg vælger, som det er muligt at se ovenfor, at skrive problem med anførselstegn, og her er jeg inspireret af Michel Foucaults fokus på, hvordan noget gøres til et problem, ved at undersøge de diskursive betingelser, hvorunder et bestemt fænomen italesættes som problematisk (Foucault 1972, 2005), samt af Michael White's narrative tilgang, hvor der er fokus på fremmedgørelse og eksternalisering af et problem (White & Epston 2004, Besley 2002). White retter fokus på, at fremmedgørelsen af et fænomen er et middel til at kunne rykke ved og forstyrre vores eksisterende problemantagelser, hvilket kan åbne op for nye fortællinger og blikke¹. Jeg ser således på, hvordan de professionelle – her lærerens og ledelsens – italesættelse af situationen med de muslimske elever, der holder til i sofa-hjørnet kommer til udtryk som et "problem" ved at analysere, hvad denne problemkonstruktion er drevet af. Jeg vil i den-

1 Michael Whites teori er udviklet i en familierapeutisk tilgang, men der er stort potentiale i at kunne føre hans grundtanker ind i en forskningsanalytisk sammenhæng, og således arbejde med en dekonstruerende og eksternaliserende problemforståelse, der retter sig imod muligheden for at få øje på og bygge nye/alternative fortællinger op.

ne forbindelse starte med at se nærmere på gymnasiet som kontekst.

Den muslimske gruppe- synlighed og racialisering

Det pågældende gymnasium har en historie af at have været et gymnasium med et minimalt antal elever med muslimsk og etnisk minoritetsbaggrund. Gymnasiet er placeret i et højere middelklasse/overklasse nabolag, som har en lav procentdel af beboere med etnisk minoritetsbaggrund. I de sidste 10 år er der dog sket en udvikling på gymnasiet hen imod et større og stigende antal muslimske elever. I dag anslås andelen af elever med muslimsk baggrund til at være 10 % af den samlede elevgruppe. Tilstedeværelsen af de muslimske elever har ikke tidligere været oplevet som et problem, men antallet og dét, at de fremtræder mere synligt som en samlet gruppe, opleves nu som noget, man bliver nødt til at tage hånd om. Man ved bare ikke hvordan. Der er to sammenhængende elementer jeg gerne vil starte med at analysere nærmere ved denne problemudpegning. Det første er *synligheden* af elever med muslimsk baggrund, og det andet er *antallet* af elever med etnisk og religiøs minoritetsbaggrund.

Synlighed har at gøre med kropstegn, beklædning samt andre ydre tegn på muslimsk eller anden kulturel baggrund end dansk. Man kan f.eks. lave et tankeeksperiment, og spørge hvilket billede, der fremstår, når man forestiller sig "det muslimske sofa-hjørne"? Billedet vil for de flestes vedkommende være præget af mørkhårede, lettere mørklødede unge mennesker, af tørklæder samt muligvis abaya'er. Det er

et billede på andethed – en andethed som ikke kun bunder i et religiøst tilhørsforhold, men også etniske, raciale og fænotypiske kropstegn. (Khawaja 2011). At være muslim eller at blive udpeget som muslim er ikke kun en religiøs kategorisering. Muslimskheden er på mange måder også en racialiseret kategori. At muslimskhed også er en racialiseret kategori skal ses i sammenhæng med en særlig forståelse af racialisering som en magtrelationel proces, hvor den ene part gøres til Anden og tildeles en mindre fordelagtig position qua denne andethed. Andetheden udpeges ud fra de i samfundet gældende normer – førsteheden (Goldberg 2006, Gullestad 2004, Horst 2009). Ud fra dette perspektiv kan man se ‘problemet’ som at et etnisk og racialt hvidt gymnasium, der som udgangspunkt har defineret sig som en sekulær uddannelsesinstitution, hvor religiøsitet hører til udenfor skolens kontekst, må forholde sig til en religiøs og etnisk andethed i form af Islam, faste, tørklæder og moralsk policing eleverne imellem. Det er den aktuelle situation, men hvad er udfordringen ved at tale om denne synlige andethed? Udfordringen ligger bl.a. i, at man så også må tale om det, der virker anderledes. Det som stikker udenfor, og som i grunden er med til at kvalificere det muslimske sofa-hjørne til et problem, nemlig det fænotypiske, raciale og etniske anderledes, og der kan man bevæge sig ind på et politisk minefelt i forhold til, hvad der er korrekt at sige, tænke og gøre. At tale om race er generelt ilde set i Europa og særligt i Danmark (Berg 2004, Su Rasmussen 2004). Race bliver som begreb ofte associeret

med racisme, og racisme er i den nationale selvforståelse et udraderet fænomen, som hører fortiden til (Hervik & Jørgensen 2002). Når jeg taler om muslimskhed som også en racialiseret kategori, er det dog ikke ud fra en biologisk forståelse af race eller med en antydning til racisme, som et individualiseret fænomen. Der er snarere tale om et fokus på den måde, muslimskhed næsten altid indvæves i og med bredere magtrelationelle strukturer, der eksempelvis positionerer dét at være muslim som en modsætning til dét at være dansk, og hvor det at være dansk implicit sammenholdes med en hvid førstegjort position (Myong Petersen 2007). Racialisering peger således på, at vi alle er indlejrede i særlige magtrelationelle forhold af andetheder og førsteheder, som også må ses som værende forbundet vores kropslige og fænotypiske fremtrædelsesmuligheder. Det underbygges af eksisterende forskning inden for og udenfor Danmark i forskellige pædagogiske kontekster, hvor det bliver tydeligt, hvordan positionen som “Muslim” frembringes i et krydsfelt af national, racial, kulturel, sproglig og religiøs andethed (Silverstein 2005, Abbas 2007, Jaffe-Walter 2013). Man kan her tale om en intersektion imellem mange forskellige kategorier, der samlet set fører til en potentielt ekskluderet og andetgjort positionering som muslim. I eksemplet fra gymnasiet ses at “problemet” bl.a. er funderet i den synlige andethed, som sofa-hjørnet kommer til at repræsentere og være et konkret materielt udtryk for. Synligheden er her samtidigt forbundet med det andet element, som er vigtigt i analysen af “problemet” med

det muslimske sofa-hjørne, nemlig antallet af elever med muslimsk baggrund.

Kravet om integration-bekymring, social baggrund og andethed

Lærerne giver udtryk for, at det er bekymrende at de muslimske elever samler sig og grupperer sig. Hvor de etniske og religiøst minoriserede elever, der tidligere har gået på gymnasiet har kunnet blende ind, og ikke gøre sig bemærket i landskabet af etnisk hvide, danske elever, er det ikke på samme måde muligt mere, da antallet af muslimske elever med etnisk minoritetsbaggrund er steget. Det er hertil ikke blot steget, de samler sig også. Det religiøse, etniske og raciale Andet får dermed et koncentreret og mere massivt udtryk, og fordrer at man fra lærernes og ledelsens side forholder sig til denne andethed. Til det indledende møde med lærere og ledelse kom det til udtryk, at man tidligere har taget sig individuelt og ad hoc af de udfordringer, der kunne opstå omkring muslimske elever, men at det nu stiller sig vanskeligere for, fordi de udgør en større gruppe, og fordi de opfattes som en samlet stemme. Det er for eksempel lettere at sige fra overfor at skulle tage på studietur, hvis der er to andre i klassen, der også siger fra. Et af de begreber, som ofte blev taget i brug blandt lærerne i denne forbindelse var integration. Integration er generelt set et af de begreber, som er blevet brugt så meget og med så mange forskellige betydninger, at det i nogle tilfælde kan være svært at vide, hvad der konkret menes med det. I ledelsens og lærernes

italesættelser af kravet om integration ytrede ønsket om en opløsning af den fysiske gruppering af sofa-hjørnet til fordel for andre fællesskaber i gymnasiet. Man kan i forlængelse af ovenstående pointe om den synlige og grupperede andethed, sige at ønsket om integration peger imod en mindre grad af synlighed i gymnasiets frirum. Det går både på den konkrete fysiske fremtoning, men også på de moralske værdisæt og deltagelsesmåder, som skolen gør sig fortaler for. Rektor gør tydeligt, at de i høj grad ønsker mangfoldigheden på gymnasiet. "Alle elever skal kunne komme", men på den anden side kan man også spore en forventning om, at mangfoldigheden skal være synlig på bestemte måder. Måder hvor den racialiserede og religiøse andethed ikke bliver for synlig, og hvor andetheden f.eks. kan spredes ud, og ikke fremstå som en isoleret gruppering.

Der er ikke tvivl om, at bekymringen om de muslimske elevers mulighed for deltagelse og integration er genuin, og at lærerne og ledelsen ytrede et ønske om at gøre det bedste for eleverne, men bekymringen og problemudpegningen kan også ses som del af særlige "technologies of concern", der virker kontra-produktive for hvad man gerne vil opnå som professionel i den pædagogiske sammenhæng. Den amerikanske forsker Reva Jaffe-Walter (2013), definerer begrebet, technologies of concern, ud fra sit feltstudie af etnisk og religiøst minoriserede elever i en dansk folkeskole, og fremhæver i denne forbindelse, hvordan den pædagogiske indsats kan være struktureret ud fra særlige diskursive forestillinger

om normalitet, integration og andethed, som i stedet for at virke inkluderende overfor de elever man gerne vil integrere, virker stik modsat. Den concern eller bekymring man viser er med til at udpege, problematisere og andetgøre de etnisk og religiøst minoriserede elever. I forhold til gymnasiekonteksten, kan man på samme måde tale om, at kravet om integration bunder i en bekymringsdiskurs, der som ovenfor analyseret er sammensat af bestemte forestillinger om racial, etnisk og religiøs andethed, der på trods af idealet om mangfoldighed og inklusion ikke umiddelbart indfries i de unges og lærernes konkrete praksis på gymnasiet. Man kan i denne forbindelse tale om forskellige diskursive paradigmer i forståelsen af mangfoldighed og inklusion, hvor man i pædagogiske sammenhænge har set et skift fra et fokus på integration (hvor det er den enkelte, der skal tilpasse sig det større fællesskab) til et fokus på inklusion, hvor man retter fokus på, hvordan man kan udvikle pædagogisk tilrettelagte sammenhænge og fællesskaber i en inkluderende retning. Man taler i denne forbindelse om inkluderende fællesskaber og læringsmiljøer (Dyson 1999, Pedersen 2009, Fisker 2014). Integration og inklusion fremstår dog ofte som to parallelle pædagogiske spor i mange uddannelsesmæssige sammenhænge. Man får ofte ikke tænkt de to spor sammen eller formår at komme videre fra integrationstanken – særligt når der er tale om elever med etnisk og religiøs minoritetsbaggrund. Overført til denne kontekst kan man i gymnasiets tilgang spore kravet om, at det er den synlige muslimske og etniske andethed, der

skal tilpasses og gøres mindre synlig ved at opløse sofa-hjørnet, så det ikke kun er de muslimske elever, der hænger ud der. Hvis man skal igangsætte en tænkning, der går i retning af inklusion og således bevæge sig væk fra forventningen om integration, kunne en måde at gribe det an på være at fjerne muslimskheden fra ligningen, og se på eleverne som elever, der ikke kun er defineret af deres religiøse, kulturelle eller racialiserede andethed. Det handler om at se på, hvad der driver fællesskabet om sofa-hjørnet. Der kan være andre kategorier på spil, som skaber det fællesskab om sofahjørnet. Andre kategorier, som går på social baggrund og klasse.

Adspurgt om dette element, bliver det også tydeligt i lærernes fortællinger, at en del af disse elever kommer fra et boligsocialt område i nabokommunen, som har en høj andel af etnisk minoritetsbeboere. De muslimske elevers sociale baggrund bliver i denne forbindelse også udpeget som problematisk, hvilket bl.a. kommer til udtryk i nogle af lærerens bekymringer, hvor det f.eks. nævnes, at de muslimske elever kommer fra trange hjem, med tv'et tændt hele tiden, og hvor der ikke er plads til at lave lektier eller have sit eget rum. Den concern/bekymringsdiskurs som problemudpegningen er præget af trækker således også på et socialt og klasse-mæssigt fokus. Den andethed som sofa-hjørnet repræsenterer er således præget af flere intersekterende forhold, hvor social klasse også er på spil i sammenhæng med religiøs og kulturel baggrund. Dermed ikke sagt at social klasse er det eneste der er på spil. Der er også noget særligt be-

kymrende og udfordrende ved den religiøse andethed, som spiller ind på en ganske særlig måde, hvilket jeg nu vil komme ind på.

Religiøs andethed og handlingslammelse

I det indledende møde spørger jeg ind til om der blandt eleverne på gymnasiet er andre grupperinger og synlige opdelinger af gymnasiets fælles frirum, og flere af lærerne nævner "fodboldrengene". Fodbold-fællesskabet omtales på en anden måde med mere positive konnotationer. Der er ikke tale om et problematisk fællesskab, selvom de også tilsyneladende indtager gymnasiets frirum på en måde, hvor de samler sig om et bestemt sted i kantinen. Der er noget ved det muslimske fællesskab blandt de unge, som vækker særlig bekymring, og her spiller den religiøse dimension en rolle i forhold til lærernes umiddelbare handlingslammelse og udpegning af sofa-hjørnet som et problem. Religiøs overbevisning og praksis er umiddelbart noget, der hører til privatlivet og hjemmets fire vægge. Vi opererer i Danmark med en sekulær organisering af skolen og andre læreanstalter som gymnasiet, hvilket er forbundet med bredere diskursive skel imellem sekularitet og religiøsitet (Asad 1993, Hirschkind 2011). Eleverne kan lære om religion i skolen, men helst praktisere deres religion andetsteds (Anderson 2011, Khawaja 2014). Religion hører altså til i privatsfæren. Når eleverne begynder at police hinanden på baggrund af religiøse krav kan det opleves som grænseoverskridende for en lærer eller anden professionel at gå ind i denne sfære. Måske er det også en af

grundene til, at det opleves som særligt svært at håndtere sofa-gruppen og forstå dens indre logik. Skal man ikke have en særlig viden om islam og kunne fortælle de unge, om de har ret eller ikke? Der er noget omkring religiøsitet, som gør situationen mere udfordrende at have med at gøre, og det hænger som nævnt sammen med de i samfundet gældende diskursive skel imellem det private, det religiøse og det offentlige rum. Denne adskillelse er særligt forstærket, når det kommer til andre religioner, som islam (Hirschkind 2011, Lægaard 2012). Kristendom indtager f.eks. en anderledes position i mange institutioner, da det udgør en central del af den nationale selvforståelse og identitet (Korsgaard 2009). Den førnævnte andethed er således også forbundet med, at den religiøsitet, der er på tale, er en Anden religiøsitet. En religiøsitet, der har været genstand for heftig debat i de sidste mange år, og som er associeret med stereotype forestillinger om kvindeundertrykkelse, tilbageståenhed samt terrorisme og vold (Abbas 2007, Razack 2004, Jaffe-Walter 2013).

Man kan i denne forbindelse også stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt sofa-hjørnet ville blive italesat som et problem for ti år siden ud fra de kategori-konstellationer, der bliver synlige hos lærerne? Forskere har peget på, at diskursen om "den Anden" i Vesten har undergået et terminologisk skift fra et fokus på etniske og kulturelle forskelle til et fokus på religiøsitet- her forstået som Islam (Abbas 2007,). Det skal ses i lyset af skelsættende begivenheder, så som 11 sept. i USA, bombeangrebene i Londons underground, og tegningekrisen i Dan-

mark. "Muslim" er blevet den nye andetgjorte og andetgørende kategori. Hvor man tidligere har rettet fokus på kulturel andethed som en forhindring for succesfuld integration er det nu i stigende grad muslimskheden og religiøsiteten, som problematiseres. Det kræver en opmærksomhed på, hvordan vi forstår religiøsitet og muslimskhed i praksis. Hvis man tager udgangspunkt i, at muslim er noget man er- dvs. at der er tale om en fastlåst og næsten dogmatisk position, vil man som udgangspunkt have svært ved at snakke om muligheden for forandring og intervention. Det er i denne forbindelse væsentligt at åbne op for et fokus på, at dét at være muslim ikke er noget man er, men noget man gør eller gøres til. Denne måde at forstå religiøsitet og muslimskhed er på linje med teoretiske begrebsliggørelser af andre sociale kategorier som køn og alder, hvor man inden for bl.a. feministisk forskning, postkoloniale studier og bredt set i socialvidenskaben har arbejdet med kategorier som køn, alder, etnicitet og race, som noget man gør (Butler 1999, Davies 2000, Brah 2004). Jeg argumenterer på linje hermed for samme forståelse af religiøsitet og herunder muslimskhed som en social kategori, der skabes og gøres. Sofa-hjørnet er således et problem i kraft af både dens synlige racialiserede samt religiøse andethed. Hjørnet skiller sig ud og fremstår derfor som næsten ufremkommeligt for lærerne, og de føler sig ikke rustede til at kunne gøre noget ved de reelle problemer, som eksisterer i elevgruppen, nemlig at de unge policer hinanden og irettesætter hinanden i forhold til religiøse og kulturelle krav og forventninger.

Religiøs policing eller mobning?

Jeg har nu været inde på de diskursive og magtrelationelle processer af racialisering og andetgørelse, der er medvirkende til udpegningen af sofa-hjørnet som et problem, og hvordan det er forbundet med en særlig forventning om integration. Der er ikke tvivl om, at der er nogle processer på spil som skaber konflikt blandt eleverne. Truslen om at ens medstuderende sladrer til ens forældre, hvis man ikke faster eller ikke går med tørklæde på skolen kan være ret så alvorlig og må tages op som et potentielt personligt og socialt pres på den enkelte elev. I samtalen med lærerne og rektor talte vi om oplevelsen af handlingslammelse i forhold til denne situation, hvor eleverne policer hinanden. Spørgsmålet er hvad handlingslammelsen bunder i? Er der her tale om religiøse forhold, hvor eleverne bruger en særlig snæver definition af islam til at police hinanden eller er der tale om eksklusionsmekanismer, som også finder sted blandt andre grupper af unge mennesker i den alder? Hvad hvis man så situationen som en slags mobning? Adspurgt om dette svarede alle lærerne, at de sagtens vidste, hvad de ville gøre, hvis der var tale om mobning, for det var slet ikke ok og kunne ikke accepteres, hvorimod de havde været i tvivl om, hvordan de skulle gribe en tilsyneladende religiøs policing an. Tankeeksperimentet med at tænke over, hvordan de ville håndtere en lignende situation i f.eks. fodboldgruppen, hvis nogle af eleverne truede hinanden med at sladre eller ekskludere den enkelte på grundlag af en snæver definition af, hvad det vil sige at være en god fodboldspiller, hjalp i denne forbindelse betydeligt i forhold

til at kunne åbne op for alternative fortællinger og problemforståelser. Hvis det muslimske sofa-hjørne udelukkende defineres som problematisk qua dets muslimskhed og raciale andethed, når man ikke hen til den ballast mange professionelle besidder i forhold til viden om og erfaring med, hvordan unge agerer – hvorunder eksklusion, policing og mobning er et generelt problem. Hermed ikke sagt, at det er muligt at reducere elevernes policing til at være et spørgsmål om mobning. Religiøs policing og social kontrol indeholder nogle andre elementer, som det er væsentligt at afdække og respektere, men pointen med at forskyde fokus til en mobningssituation, er at frigøre lærerne fra deres overfokusering på kulturel eller religiøs andethed som barrieren for at kunne handle på problemet. Det handler om at få øje på de ressourcer, man som lærer sidder inde med i forhold til at kunne intervenere. Det er ikke altid nødvendigt, at sidde inde med en bestemt viden om islam eller en specifik kulturel baggrund. Det kræver derimod en forståelse af de diskurser og andetgørende processer, som vi alle er underlagt i vores grundlæggende forståelser og framing af de problemer, vi definerer. Lærerne kunne forstå, at de havde en del kompetencer til og viden for at kunne gå ind i situationen omkring policing, da de kunne se udover det som et problem, der havde bund i elevernes religiøse eller etniske andethed. En reframing og en form for eksternalisering af situationens logik (White & Epston 2004) fra religiøs/social andethed åbnede i denne forbindelse op for nogle i forvejen eksisterende pædagogiske ressourcer. Den religiøse og kulturelle an-

dethed kan i mange tilfælde anvendes som en simpel forklaring på processer blandt elever, der egentlig kan grunde i mange andre sociale forhold. Jeg mener hermed ikke, at man skal underkende betydningen af religiøsitet, da det jo netop er det, der gøres til grundlag for elevernes policing af hinanden, og bevirker at de internt i gruppen kan konstruere hierarkier for, hvem der mere eller mindre lever op til positionen som den "gode/dårlige muslim", men som underviser og som professionel er det ikke min opgave at gå ind i en vurdering af om eleven er "god nok muslim". Der må man tage ansvar for, at religiøsitet ikke anvendes som et middel til at køre nogen ned med. Her er der tale om et grundlæggende etisk ansvar, som for mange ikke bliver synligt pga. at man stirrer sig blind på den etniske og religiøse andetheds betydning. Måske er det også den form for parallel proces, der finder sted blandt eleverne? At de overfokuserer på religiøsitet og religionens betydning, og mister blikket for hvordan de egentlig behandler hinanden. Hvis man som lærer kan blive bevidst om, hvordan man selv er underlagt bestemte forståelser af andetheden, kan man også arbejde konstruktivt med at bryde andethedens besnærende magt.

Konklusion

Man kan sige, at det er et af de centrale paradokser i pædagogisk praksis omkring etnisk og religiøse minoriteter, der her i artiklen bliver tydeliggjort. På den ene side ses, hvordan den raciale, sociale og religiøse andetgørelse er på spil på mere eller mindre implicit vis i lærernes og ledelsens problematisering af og bekymring over de muslimske ele-

vers gruppering i sofa-hjørnet. På den anden side ses, at den manglende refleksion over og opmærksomhed på problematiseringens diskursive grundlag og potentielt kontraproduktive effekt fører til en oplevelse af handlingslammelse og manglende kompetence i forhold til at kunne hjælpe de unge. Her foreslår jeg, at man tager muslimskheden ud af problem-ligningen, men betyder det så at man skal arbejde ud fra en farve- og kulturblind tilgang? Skal man underkende forskelle, religiøs andethed og de underliggende racialiseringsprocesser, der kan være på spil? Nej, det handler som professionel, lærer, underviser, leder, konsulent osv. om netop at blive bevidst om, hvordan vi konstruerer de problemer vi gør, og vores egen andel i problemdefinitionen i forhold til de bredere diskurser om første- og andethed, som gør sig gældende i samfundet. Hvis man tænker casen med sofa-hjørnet ind i en inklusionstilgang, vil man også inddrage gymnasiets fælles værdigrundlag og pædagogiske praksis, herunder lærernes tilgang og ledelsens problematisering, som en del af det rum, som muliggør en udpegning af de muslimske elevers hængen ud i sofa-hjørnet som et bekymringspunkt. Det handler ikke om farveblindhed eller en idealistisk ligheds- og/eller mangfoldighedstænkning, der udligner forskelle eller gør alle forskelle til lige betydningsfulde. Det handler om at synliggøre og skabe rum for refleksion over de magt-relationelle teknologer af styring, andetgørelse og eksklusion, som vi alle tager del i på forskellig vis i vores pædagogiske praksisser. Når jeg således taler for, at man som et tankeeksperiment kan tage den religiøse og etniske

andetgørelse ud af ligningen og midlertidigt ikke fokusere på religiøs/moralsk policing men mobning og sociale inklusions/eksklusionsprocesser blandt en gruppe af unge, skal det gøres på basis af en opmærksomhed på, hvordan religiøsitet/muslimskhed bliver til blandt eleverne og i lærernes egne tilgange og italesættelser, og hvordan andetheden bliver et element, der overskygger det professionelle blik. "Problemet" omkring sofa-hjørnet berører også et andet væsentligt dilemma; hvordan taler man om og med de unge med religiøs og etnisk anden baggrund uden at bygge videre på de diskurser, der er med til at udpege deres andethed som problemets årsag. Det er en stor udfordring, som kræver grundig refleksion, men som også kræver at de unge selv inddrages i forhold til at kunne sætte ord på og få en stemme i problem-definitionen. Hvordan oplever de unge at være en del af sofa-hjørnet? Hvad får de ud af det? Hvad driver sammenhængskraften her? Hvordan udøves og opleves den sociale kontrol? Hvilke muligheder for modstand gør sig gældende? Det er spørgsmål, som man som professionel, i samspil med de unge kan udforske, og højst sandsynligt vil det kunne pege imod hvordan den religiøse policing er forbundet med andre sociale processer, der kan føre til forandring.

Referencer

- Abbas, Tahir (2007) "Muslim Minorities in Britain: Integration, Multiculturalism and Radicalism in the Post-7/7 Period" I. *Journal of Intercultural Studies*, nr 28, vol. 3, 287-300
- Anderson, S. (2011) "Civil sociality and childhood education". I Levinson, B., Pollock, M. Malden, MA (eds.) *Blackwell companions to anthropology: A companion to the anthropo-*

- logy of education. Vol 12. Wiley-Blackwell, pp. 316-332.
- Asad, T. (1993) *Genealogies of Religion- Discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. London, The John Hopkins University Press
- Berg, Anne-Jorunn (2004). "Taus forlegenhet? Rasialisering, hvithet og minnearbeid." *Kvinneforskning* 2: 68-83.
- Berliner, Peter (2001) "Transkulturel psykologi- Fra tværkulturel psykologi til community psykologi", I *Psyke & Logos*, nr. 22, s. 91-112
- Besley, Tina (2002) "Foucault and the turn to narrative therapy" I. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 30, No. 2.
- Brah, A. (1996) *Cartographies of diaspora – contesting identities*. London, Routledge
- Bundgaard, Helle (2009) "Et antropologisk blik på kultur" I. Karrebæk, Martha (ed.) *Tosprogede børn i det danske samfund*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Butler, J. (1999) *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- Davies, B. (2000) *A Body of Writing- 1990-1999*. Walnut Creek, AltaMira Press.
- Dyson, (1999): Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, H. og Garner, P. (red) *Inclusive Education*. World Yearbook of education.
- Fisker, Tine Basse (2014) *Den sårbare inklusion – diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud*, København, Dafolo
- Foucault, Michel (1972) *The Archaeology of Knowledge*. Cornwall, Tavistock Publications.
- Foucault, Michel (2005) *Vidensarkæologien*. Århus, Forlaget Philosophia.
- Goldberg, David, T. (2006). "Racial Europeanization". *Ethnic and Racial Studies* 29(2): 331-364. (33 sider)
- Gullestad, Marianne (2004). "Blind Slaves of Our Prejudices: Debating "Culture" and "Race" in Norway". *Ethnos* 64(2): 177-203. (26 sider)
- Hervik, Peter & Rikke Egaa Jørgensen (2002). "Danske benægtelser af racisme." *Sosiologi i dag* 32(4): 83-102.
- Hirschkind, C. (2011) "Is there a Secular Body?" I *Cultural Anthropology*, Vol. 26, Issue. 4. pp 633-647.
- Horst, Christian (2009) "Racisme og ligestilling" I. Karrebæk, Martha (ed.) *Tosprogede børn i det danske samfund*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Jaffe-Walter, Reva (2013) "Who would they talk about if we weren't here?": Muslim Youth, Liberal Schooling, and the Politics of Concern" I. *Harvard Educational Review* Vol. 83 No. 4
- Khawaja, Iram (2014) "Muslimness and prayer : The performance of religiosity in everyday life in and outside school" I Sedgwick, M. (ed.) *Making European Muslims- Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, London, Routledge.
- Lægaard, Sune (2012) "Unequal recognition, misrecognition and injustice: The case of religious minorities in Denmark" I *Ethnicities*, Vol. 12, 2. pp. 197-214
- Myong, Lene (2007). "Hvid avantgardemaskulinitet og fantasien om den raciale Anden." *Magtballader*, redigeret af Jette Kofoed & Dorthe Staunæs, s. 197-220. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pedersen, C. (2009): Mod en socialt inkluderende faglighed. In: Pedersen, C. (red) *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Razack, S. (2004) "Imperilled Muslim Women, Dangerous Muslim Men and Civilised Europeans: Legal and Social Responses to Forced Marriages" In. *Feminist Legal Studies*. No.12.
- Silverstein, P. (2005). Immigrant racialization and the new savage slot: Race, migration, and immigration. *Annual Review of Anthropology*, 34, 363-384.
- Staunæs, D. (1997) "Når Ali gør noget andet end de etniske andre" In. Arenas, J. (ed.) *Interkulturel Psykologi*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Su Rasmussen, Kim (2004) *Hvad er dansk racisme*. http://www.minority-report.dk/dansk/deltagere/hvad_er_dansk_racisme.doc
- White, Michael & Epston, David (2004) "Externalising the Problem" I. Malone, C. Forbat, L. Robb, M. & Seden, J. (eds.) *Relating Experience: Stories from Health and Social Care*.

"Det er rent cowboyland"¹ – unge i overgangen mellem psykiatrisk hospital og folkeskolen



Indlæggelse på psykiatrisk afdeling og det at have en sindslidelse, forstyrrer unges muligheder for deltagelse i de fællesskaber, de sædvanligvis er en del af – deriblandt skolens. Artiklen handler om overgangen mellem indlæggelse på psykiatrisk hospital og tilbagevenden til folkeskolen efter indlæggelse. Den tager udgangspunkt i et forskningsprojekt udført for University College Lillebaelt i efteråret 2013 og belyser de udfordringer unge og deres lærere kan stå overfor, i forbindelse med overgangen mellem indlæggelse og udskrivelse. Ligeledes belyser den betydningen af det tværprofessionelle samarbejde i forhold til, hvordan det lykkes de unge at komme tilbage i klassen og fungere i en dagligdag i skolen igen.

Anna Sejer Nielsen, leder af PPR, Langeland Kommune

Casestudie

Det har ikke været muligt at finde danske undersøgelser, som kunne bidrage med viden ind i lige netop dette felt. Derfor har formålet med forskningsprojektet været, at lave praksisforskning til at belyse problematikkerne omkring de unges overgang.

Fokus i projektet har således været at belyse *overgangen* mellem indlagt på psykiatrisk afdeling og den unges tilbagevenden til normalskole, hvorfor undersøgelsen er blevet designet som et casestudie (Ramian, 2012).

Dataindsamling

Projektet er blevet struktureret ud fra flg. overordnede spørgsmål:

- 1 Dette er et citat, som en lærer udtalte i forbindelse med et forskningsprojekt i efteråret 2013 for TAMI – Tværprofessionelt Arbejde Med Inklusion under Center for Forskning og Innovation, UCL

Hvordan oplever unge, som har været indlagt på psykiatrisk afdeling, overgangen mellem at være indlagt og komme tilbage i klassen igen? Hvad peger de unge på kan og/ eller har lettet overgangen?

Hvad gør de professionelle i de unges overgang mellem indlæggelsen og tilbagevenden til klasserummet, og hvad er deres faglige begrundelser for disse handlinger?

Hvilke erfaringer og ønsker har de professionelle til et samarbejde? Herunder rammer for samarbejdet?

Hvordan ser forældrene samarbejdet udspille sig i overgangen? Hvilke ønsker og behov har de på deres barns vegne?

Dataindsamlingen har bestået af 6 interviews. Alle interviews var af ca. 1 times varighed, og ud over interviewgui-

dens spørgsmål holdt jeg mig åben overfor det, som den enkelte spontant fortalte. Der blev ligeledes spurgt ind til deltagernes evt. konkrete eksempler, når det var passende i forhold til interviewsituationen. Da formålet med interviewene var at beskrive og forstå de centrale temaer, som de interviewede oplever/har oplevet i overgangen, fordrede det, at hovedspørgsmålene var af deskriptiv form (Kvale, S. 1997); Hvordan oplevede du at komme tilbage til skolen igen? Hvilke tanker gjorde du dig, da du stod overfor at skulle tilbage? Etc. Alle interviews blev optaget på lydfil og transkriberet.

Informanter

Dataindsamlingen rettede sig mod 4 forskellige grupper informanter i forbindelse med overgangen: De unge; forældrene; lærerne og hospitaletspersonalet.



Alle informanter optræder i artiklen under pseudonym. 2 interviews var med unge; Ejnar og Christina, som begge havde diagnosen depression og begge havde været indlagt i 8. klasse. Christi-

na var 20 år. Hun førte i perioden omkring indlæggelsen dagbogsnotater, som hun støttede sig til under interviewet. Hun var indlagt i en uge i 8. klasse. Den anden informant, blandt de unge, var Ejnar på 14 år. Han var blevet udskrevet et par uger før interviewet – efter 4 ugers indlæggelse. Ejnars overgang blev belyst af et interview med hans mor, Helle og hans lærer, Benny. Lærernes vinkel på overgangen blev yderligere uddybet med et interview af Sofie, som er lærer på Christinas skole. Sofie havde erfaring med 3 tidligere indlagte børn/unge. Den sidste informant var en overlæge fra den børne-ungdomspsykiatriske afdeling, hvor Christina og Ejnar har været indlagt. Overlægen kaldes Peder.

Analyse af resultater

De 6 interviews er analyseret ud fra en fænomenologisk tilgang, idet målet har været

at søge at forstå de sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, således som den opleves af interviewpersonerne, og ud fra den forudsætning, at den afgørende virkelighed er, hvad mennesker opfatter den som (Kvale, S. , 1997).

De er analyseret af flere omgange. Første gang ud fra de oplysninger, den interviewede har givet i forhold til de overordnede spørgsmål. Dernæst er der analyseret på fælles temaer, som interviewpersonerne har udtalt sig om. Til sidst er der analyseret på yderligere udtalelser, som kan berige forståelsen af overgangen.

Teoretisk ramme i projektet

Bronfenbrenners bio-økologiske udviklingsmodel

I artiklen er valgt et systemteoretisk udgangspunkt, idet der er særdeles mange faktorer i spil, ikke kun i den unge, men også imellem de professionelle og i den kultur, som overgangen er indlejret i. Det fordrer en teoretisk ramme, som kan rumme en høj grad af kompleksitet. Derfor er der taget udgangspunkt i Bronfenbrenners bio-økologiske udviklingsmodel (Bronfenbrenner, 1979 og 1998).

Økologiske overgange

Bronfenbrenner (1979) taler om særlige vigtige perioder i børns liv, hvor den sociale og kulturelle kontekst ændrer sig. Disse perioder kalder han økologiske overgange. Økologiske overgange kende-

tegnes ved at børnene ændrer rolle, setting² eller begge dele. En økologisk overgang kan f.eks. være at gå fra at være børnehavebarn til at blive skolebarn. En økologisk overgang kunne således også, i denne forståelse af Bronfenbrenner være, at gå fra at have været patient – indlagt på psykiatrisk afdeling – til at blive udskrevet og skulle tilbage i skolen igen, idet den unge ændrer såvel rolle som setting. Økologiske overgange kan skabe mulighed for vækst, men også være en risiko for stagnation og fejludvikling (Bronfenbrenner, 1979).

For i tilstrækkelig grad, at få belyst kompleksiteten i overgangen, har jeg derfor valgt også at lade mine interviewspørgsmål, til den enkelte informant, tage udgangspunkt i Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model (Bronfenbrenner, 1979 og 1998,

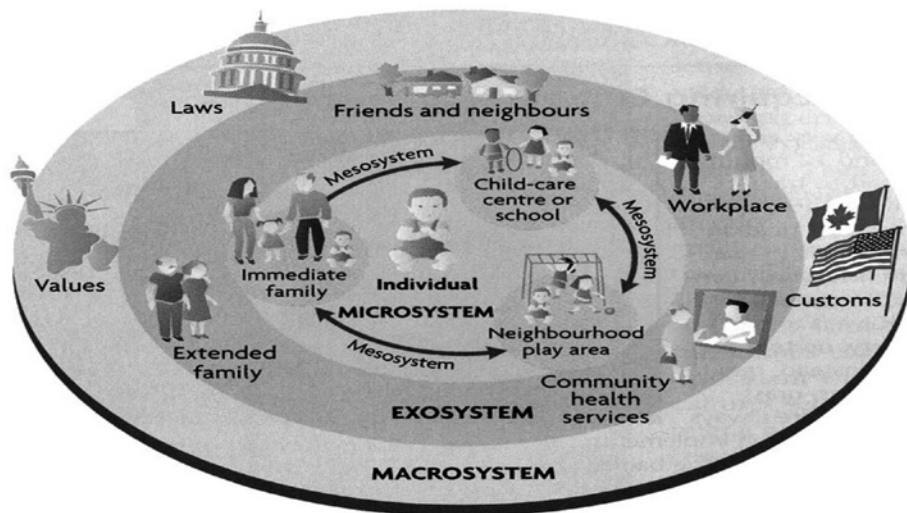


Figure 1. Bronfenbrenner's ecological systems theory (in Berk & Roberts, 2009, p.28)

2 Konkrete gruppesituationer, hvor barnet deltager

Bø, 1989 og Guldbrandsen, 2009). Modellen kan illustreres således (Berk and Roberts, 2009):

I mikrosystemet befinder de unge sig i arenaer, hvor de mødes ansigt til ansigt med andre. Dvs. klassekammerater, lærere, hospitalspersonale, forældre. Jeg har derfor spurgt om, hvordan de unge har oplevet kontakten, hjælpen og reaktioner fra disse i forbindelse med udskrivelsen.

Det tværprofessionelle samarbejde befinder sig på mesosystemniveau, som kan betegnes som forbindelseslinjerne mellem de steder, hvor barnet/ den unge kommer (Bronfenbrenner, 1979, Bø, 1989 og Guldbrandsen, 2009). Om dette siger han, at selvom det har en *indirekte* påvirkning på barnets forhold, kan det have en meget stor betydning for dets udvikling. Spørgsmål til hvordan hospitalet og skolen samarbejder i den unges økologiske overgang, samt hvordan forældrene inddrages og indgår i samarbejdet hører til på mesosystemniveauet, hvorfor jeg har valgt at spørge til hvordan lærerne og hospitalspersonale har oplevet samarbejdet har fungeret og på hvilken måde den unge og dennes forælder har oplevet det hjælpsomt i forbindelse med overgangen.

Også andre faktorer har i flg. Bronfenbrenner (1979 og 1998) inddirekte indflydelse på barnets udvikling, f.eks. hvordan er arenaerne, hvor barnet opholder sig organiseret? Der er derfor også blevet spurgt til rammerne for lærernes og hospitalspersonalets samarbejde. Disse faktorer findes i det Bronfenbrenner kalder barnets Eksosystem.

Makrosystemet indeholder traditioner, holdninger og forståelser omkring barnet og dets situation og også disse påpeger Bronfenbrenner (1979) spiller ind på, hvordan barnet imødegår udfordringer. Med udgangspunkt i makrosystemet, har jeg derfor også interesseret mig for de traditioner, der er for samarbejde mellem lærerne og hospitalspersonalet, og hvilke forståelser og/eller holdninger omkring det at have en depression, som spiller ind i den unges overgang?

Bronfenbrenner (Bronfenbrenner og Morris, 1998) har med tiden udviklet modellen til også at indeholde et tidsperspektiv, hvor han inddrager barnets alder, den tid det lever i, samt et generationsperspektiv. Det system kalder han kronosystemet. Jeg har ligeledes forsøgt at inddrage et tidsperspektiv i de to unges situation, dels at de er i puberteten, dels nogle karakteristika ved folkeskolen af i dag i forhold til de krav, de unge mødes med.

Undersøgelsesresultater

Projektets størrelse gør, at det ikke er repræsentativt for de 1-5% af børn og unge (Thomsen, 2013), som lider af depression. Det er desuden vigtigt at pointere, at det er et fåtal af disse, som bliver indlagt. Men hvad kan det bidrage med?

Ændrede rutiner

På det hospital, hvor de unge Ejnar og Christina har været indlagt, har det tidligere været en fast rutine, ved længere indlæggelser (fra omkring 4 uger), at invitere til netværksmøder for alle børn i forbindelse med udskrivelse. På grund af en strammere prioritering

af ressourcer, er denne praksis i dag kun for børn til og med 12 år. For de unge over 12 år, er netværksmøder derfor ikke længere en fast rutine, men man forsøger i stedet at klæde forældre og den indlagte unge på til at håndtere overgangen. *“Fordelen kunne være at det er lidt mere smidigt, end at skulle indkalde 15 mennesker til torsdag klokken 14 og halvdelen kan ikke komme...”* (Peder, overlæge). Der er ligeledes ikke længere ressourcer til at personale på afdelingen, hvor de unge er indlagt, kan gå ud i klassen og fortælle om sindslidelsen og hvad den betyder for lige netop deres klassekammerat. Den praksis oplevede Helle, mor til Ejnar gav problemer i hendes og Ejnars indbyrdes forhold, idet Helle blev stresset over det pres, hun følte, kom til at ligge på hendes skuldre. Ejnar gav udtryk for, at det kunne være godt, hvis der havde været andre, end hans mor, som overtog noget af det, hun gjorde: *“Det kunne være rart nok, for så bliver min mor ikke så sur. Hun stod en morgen og råbte af mig pga. hun var stresset”*.

Store forskelle

Lærerne oplever at samarbejdet med det psykiatriske system omkring deres elever, er meget forskelligt, hvilket delvis kan tilskrives den forskellige praksis fra psykiatrisk afdeling afhængig af barnets/den unges alder, men også skolens organisering omkring indlagte børn, spiller ligeledes ind. På den ene skole er der indenfor de sidste år kommet ret faste rutiner omkring indlagte elever. På den anden skole er det mere op til den enkelte lærer, hvordan overgangen kommer til at forløbe. Benny

(lærer til Ejnar) fortæller at på hans skole, er det op til den enkelte lærers interesse, menneskesyn og viden, hvordan elevens overgang bliver, med mindre der er nogle aktive forældre (som i Ejnars tilfælde), som evner at gå i dialog med skolen og varetage deres barns interesse. De forhold som pt. hersker på Bennys skole i forhold til indlagte unge, betegnede han som: *“Det er rent cowboyland... det vilde vest... ud på stepperne det er den stærkes ret.... får man en lærer som kan forstå det og kan agere i det, så klarer man sig bedre, får man en lærer som ikke kan det, så klarer man sig ikke så godt i det. den unge er jo i den grad overladt til tilfældighederne..”*

Forberedelse på at skulle tilbage til skolen
Begge unge gav udtryk for, at det var forældrene, som havde talt med dem om, at de skulle tilbage til skolen. De huskede ikke at hospitalet forberedte dem på overgangen og begge gav direkte udtryk for angst for at skulle tilbage: *“Jeg skal tilbage, Åhhh jeg blev ved med at snakke om, kan jeg ikke bare blive hjemme?... Skal jeg tilbage? Ja det var helt forfærdeligt....”* (Christina, ung). Christina fortalte, at hendes klasselærer orienterede klassen om hendes indlæggelse og videregav forskellige oplysninger fra hendes mor: *“det tror jeg, har hjulpet rigtig meget, så vidste de jo hvad der skete...”* samtidig gav hun udtryk for, at hun havde ønsket at kammeraterne var blevet mere konkret orienteret om, hvordan hun havde brug for at blive mødt – særlig første dag. At hendes lærer havde sagt, at hun ikke havde brug for at være midtpunkt og blive udspurgt af 20

mennesker om, hvordan hun havde det: *“Ej hvordan har du det?- skar du dig selv i armen?”*

Ejnar's mor Helle oplevede på forskellig måde, at der manglede samarbejde mellem hospital og skole og omvendt, såvel i indlæggelsesperioden som i overgangen. Ejnar gik under indlæggelsen på en intern skole på hospitalet og Helle bad dem om at kontakte Ejnar's lærere, for at få dem til at sætte noget sammen af det faglige, som Ejnar havde mistet pga. indlæggelsen: *“Der var 1 lærer der reagerede og det var fysik og kemilæreren.... resten hørte jeg ikke fra”*. Helle oplevede, at skolen og hun ikke var enige i vigtigheden af, at Ejnar var fagligt med, men begrundede vigtigheden med: *“Når man har angst og så kommer ned i skolen og bliver spurgt om nogle ting, eller kan se det, de andre har lavet og det har man ikke selv fået lavet, for man kendte ikke til det, så vokser angsten jo så lysten til at komme igen, den er ikke så stor.”* I forbindelse med selve udskrivelsen var der iflg. Helle ikke kontakt mellem psykiatrisk afdeling og skolen, hvilket kunne bekræftes af Ejnar's lærer. Helle følte sig derfor meget alene i forhold til planlægning af overgangen mellem indlæggelse og udskrivelse. F.eks. stod hun alene med Ejnar's lærer for konkret planlægning af reduceret skoleskema og andre individuelle aftaler for Ejnar: *“jeg synes, det er øhmm... for dårligt, for skolen har brug for redskaber...”*. Helle fortalte ligeledes, at hun opfordrede skolen til at tage kontakt til afdelingen for at få råd: *“Fordi de ser Ejnar på en måde og hvordan han fungerer, og kan noget af det overføres til skolen med meget få*

midler ...omrokere et eller andet ik? – Så vil det jo være guld værd”.

Sofie (lærer) havde 3 meget forskellige erfaringer med samarbejde med psykiatrisk afdeling og hun fortalte, at i starten, som lærer følte hun sig meget usikker på, hvordan de som skole skulle forholde sig, når den unge skulle udskrives: *“..Det var selvfølgelig en usikkerhed om, hvad gør man her for både at gøre det rigtigt for hende og for hendes klassekammerater. Så bundede det også i at jeg havde en elevgruppe herhjemme, som var utrolig bekymrede for pigen.”* Sofies første oplevelse for ca. 9 år siden var, at skolens perspektiv ikke rigtig blev taget med og at det ligeledes var en meget ubehagelig oplevelse; *“Jeg kan bare huske det, som at der blev talt enormt meget ned til mig.”*

Sidst Sofie havde en elev, som var indlagt, blev hun inviteret til møde på afdelingen sammen med forældrene. På mødet orienterede man om det forløb, man havde planlagt og hvordan de som skole, kunne være hjælpsomme i forløbet. Sofie blev ligeledes vist rundt i afdelingen *“ Det var faktisk rigtig rigtig fint og det kunne jeg så også fortælle til klassen.... At de gør hvad de kan....man ved hvad der foregår, uden at det er utidig indblanding... i det her forløb blev jeg betragtet som en fagperson... Jeg blev opfattet ligeværdigt ... og det var barnet, som var i centrum ...”*. Da eleven skulle udskrives, blev hun inviteret til udskrivningsmøde, hvor både forældrene og eleven deltog, hvilket var med til at skabe en ramme for indgåelse af aftaler med eleven: *“..hun fik fortalt – jamen helt ned i detaljer hvad hun har fundet ud af, hun har behov for.”*

Ved udskrivningsmødet havde Sofie denne gang desuden sin leder med. Det havde betydning for hende i forhold til en afklaring af, hvad hun kunne indgå i og hvad der ikke ville kunne lade sig gøre: *“ jeg havde en ledelse, der ville sige, hvis der var nogle ting der ikke kunne lade sig gøre – samtidig med så har ledelsen også hørt, hvad jeg er med til at gøre som en ekstra indsats... Det var også en fejl fra første gang hvor jeg havde kontakt med børnepsykiatrisk, da stod jeg jo helt alene”*. Sofie aftalte ved udskrivningsmødet bl.a. at holde et ugentligt møde på ½ time med eleven omkring, hvordan hun trivedes i skolen og om der skulle revurderes på de indgåede aftaler.

1. dag i skole igen

“Dem som kommer tilbage til folkeskolen, det hører vi tit ikke ret meget fra, det gør vi faktisk ikke, men de unge og børnene kan jo have en masse problemer og bekymringer omkring det” (Peder, overlæge). Både Christina og Ejnar fortalte, at de begge oplevede angst for at møde ind 1. dag efter indlæggelsen. Angst for hvordan klassekammeraterne nu ville se på dem, og hvordan de ville blive mødt. Christina: *... og så skulle komme igen, folk vil aldrig se mig på den samme måde, de vil altså – uanset hvad, så vil de jo altid tænke... det er hende der, der har en depression – hvad er det hun græder for?... så rører det ud over hele klassen...”*. Christina blev kørt hen til skolen af sin mor og mødte tilfældigt en klassekammerat, som hun fulgtes med ind i klassen, så hun ikke stod alene i det øjeblik, hun trådte ind i klassen, hvilket var en stor lettelse for hende: *“Det er ligesom den første dag man skal*

tilbage.... Lige idet man træder ind, så bliver alles blikke rettet mod en.”

Ejnar lærer aftalte med ham, at han skulle komme på lærerværelset 1. dag og følges med ham ind i klassen. Aftalen gjorde at Ejnar kom i skole, i stedet for at blive hjemme, hvilket han ville have gjort, af frygt for forestillinger om at blive bombarderet med spørgsmål som: *“Hvor har du været og hvad har du lavet?... – Det er jo svært at sige, at jeg har været på psykiatrisk afdeling”* (Ejnar).

Mødet med klassekammerater og lærere i tiden efter indlæggelsen

Mødet med klassekammerater og lærere påvirkede de unge på forskellig måde: *“Folk snakker jo og der kom jo også nogle der: Åhhhh vi vil altid være der for dig.... Og det blev jeg også vred over. Jeg synes faktisk at folk blev rigtig falske efter det – det var også noget af det, som gjorde at det var svært for mig at komme ud – som en depressiv person.”* (Christina). Christina oplevede ligeledes at også lærere ændrede deres adfærd over for hende efter indlæggelsen og hun nævnte særligt en lærer, som markant ændrede adfærd, hvilket hun syntes var ubehageligt: *“Det var faktisk rigtig underligt...det er jo rart nok at folk de tager hensyn, men det var bare alt for meget....lige pludselig så skulle han opføre sig som en anden person, fordi at jeg var den der skrøbelige person, der ikke kunne klare noget.”*

Det at være sammen med andre var for begge unge svært, dels i gruppearbejder i skolen men også i privatlivet. For at undgå at tage hjem til nogen og af angst for at skulle afvise, kom Christina med forskellige undskyldninger, som f.eks. at hendes mormor var død:

“Min mormor er død rigtig mange gange...”

At skjule sine følelser

Både Christina og Ejnar har i interviewene givet spontant udtryk for, at de prøvede at skjule, hvor svært de rent faktisk havde det. Ejnar fortalte, at han nok gemmer sig bag en maske, så man ikke kan se, hvor dårligt han har det og at han da også blev mødt med en skeptisk undren fra kammerater i forhold til, at han skulle have en depression. Det samme gav Christina udtryk for: *“Jeg gik jo altid rundt med den der usynlige maske på, jeg gik jo altid rundt og smilede og så ud til at være glad og så videre. Det var ligesom mit cover, jeg var den der smilende glade person”* Og da hun en dag kom til at græde i skolen, følte hun sig afsløret: *“Nu gider jeg ikke mere, altså jeg var faktisk parat der, til at begå selvmord, fordi nu havde jeg ligesom afsløret mig selv.”*

Behov for et talerør

Kravene i skolen, dels til det sociale liv, dels de faglige krav var svære at honorere i tiden efter indlæggelsen for begge unge. Christina gik i en periode efter indlæggelsen hos en psykolog, hvor de talte om, hvordan det var for Christina at komme tilbage. Psykologen rettede ikke henvendelse til skolen, for at videregive informationer om Christinas situation. Christina kunne godt have tænkt sig, at psykologen havde hjulpet hende med at fortælle lærerne om hendes udfordringer: *“... at jeg ikke kunne være sammen med store mængder, eller lide at tage hjem til nogen og sådan noget...”*

Ejnar og hans mor Helle gav udtryk for, at det er en kæmpe hjælp, når der

er en person, som kan skabe en særlig tillid til Ejnar og som kan fungere som en slags talerør for ham. Helle fortalte at for at kunne det, er det nødvendigt for Ejnar at vedkommende tør tale med ham om hans udfordringer, da han indimellem går i baglås og så vælger at blive væk fra skolen, hvorefter det er utrolig svært for ham igen at møde op. Ejnar fik efter lang tids kamp fra Helles side en kontaktperson, som var en stor hjælp.

Bekymring hos omgivelserne omkring den unges sindslidelse

Begge lærere har oplevet en stor bekymring for deres udskrevne elever fra såvel andre kollegaer som forældre og klassekammerater – En bekymring, som har været direkte årsag til at elever er blevet ekskluderet fra fælleskabet. Sofie (lærer): *“Da eleven blev udskrevet, skulle skolen på lejrskole og det endte med at pigen ikke kom med, da der var nogle forældre, som var bekymrede for, om hun kunne finde på at opføre sig mærkeligt.”* Man vurderede, at der var brug for en ekstra person til at tage med på turen, hvilket man ikke fandt ressourcer til. Adspurgt om hvad Sofie i dag tænker om den situation, siger hun: *“jamen, det var jo helt forfærdeligt at hun ikke kom med ... Dengang arbejdede vi jo slet ikke med inklusion, da var ordet jo ikke opfundet”.*

Benny (lærer for Ejnar) fortalte, at hele årgangen i 9. skoleår – om et år – skal på skoletur til Berlin og at en af hans kollegaer er så bekymret for, hvordan Ejner evt. kunne reagere, at hun allerede nu i 8. klasse siger, at hun ikke vil have ham med: *“Hun kunne ikke se, hvordan hun på nogen måde*

skulle kunne tage ansvar for det, for tænk nu, hvis det gik galt nede i Berlin, hvis han skulle finde på at stikke af f. eks. – hvad fanden skal vi gøre?” Benny udtrykte i den forbindelse, at han var enig med sin kollega omkring bekymringen, men at han samtidig var angst for, om det at udelukke Ejnar fra lejrskole, ville blive en væsentlig årsag til at bringe ham endnu længere ud – at lærernes bekymring kunne være med til at ekskludere Ejnar fra en væsentlig deltagelse i skolen. *“jeg synes han skal med, jeg er bange for at det vil opleves som endnu et knæk..... det de andre oplever på lejrskolen vil være noget der definerer hele 9. skoleår og vil være samtaleemne i hele skoleåret, hver gang man samtaler om det, så vil man ikke kunne være med i samtalen, så man vil helt automatisk blive ekskluderet – udenfor fællesskabet.”*

Berøringsangst/tabuisering

Helle (mor) udtalte, at Ejnar har brug for, at man tør tale med ham om hans situation, men at hun oplevede, at det at have en sindslidelse, ikke er noget man snakker så meget om – at det er tabubelagt, hvilket også Christina gav udtryk for. Berøringsangsten besværliggjorde samtaler om de udfordringer og opgaver, indlæggelsen medførte. Ligeledes fortalte Helle, at det betød noget for Ejnar, mens han var indlagt, at kunne hilse ham fra hans lærer: *“jeg skal lige hilse fra Benny og give dig en krammer.”* At han ikke var glemmt. Hun opfordrede ligeledes Benny til at besøge Ejnar.

Viden om sindslidelser, generelt og specifikt – et fælles ønske

Projektet peger på et fælles ønske om mere viden om sindslidelser – både generelt såvel som specifikt i forhold til den enkelte unge. Og at en øget viden ville kunne gøre lærerne i stand til i højere grad at vurdere, hvordan man på relevant måde kan tage hensyn til netop den unge, som de har ansvaret for. Christina (ung): *“jeg kan jo sagtens sige, at jeg har en depression, det kan jeg jo sagtens sige, men det rækker jo dybere end det”*. Omgivelsernes manglende viden, er hun blevet mødt med på forskellig vis. Der var bl.a. en klassekammerat, der en dag direkte sagde til hende *“Ej jeg ville ønske, jeg også havde en depression, så jeg kunne få fri.”* Den og andre lignende episoder, har fået Christina til at ønske, at omgivelserne havde en større viden: *“Generelt så vil jeg egentlig gerne kunne ønske at lærerne havde noget viden om hvad depression egentlig er og hvad det gør ved en person, altså hvor svært det egentlig er, at skulle komme tilbage til det virkelige liv.”*

Helle (Ejnar's mor) efterlyste, at man fra sygehuset havde orienteret skolen om depression og angst og at det var årsagen til, at Ejnar var gået fra at have været en humoristisk og glad dreng til pludselig at ændre sig. Hendes ønske om en orientering til klassen, udsprang af at Ejnar selv gav udtryk for, at klassen fik at vide, hvad der er galt, inden han kommer tilbage – i håb om at det ville forhindre alt for mange spørgsmål. Ejnar's ønske om orientering til klassen fik hans mor til at rette henvendelse til klasselæreren og de aftalte, at hun skulle komme og

fortælle om Ejnars situation: *“jeg lavede simpelthen et oplæg til klassen, hvor jeg gik ind og fortalte dem om det sted Ejnar var og hvad det er for noget, og så fortalte jeg om angst og depression, og hvad det gør ved ens personlighed.* Helle orienterede ligeledes klassen om, hvilke aftaler der var indgået mellem Ejnar, hende og skolen og hvordan Ejnar gerne ville mødes af sine kammerater, når han kom tilbage.

Benny (Ejnars lærer) udtrykte i forhold til viden om den unges situation at *“Jamen altså jeg synes jo overhovedet ikke vi er klædt på til sådan nogen ting ...det er meget lidt, vi ved om depressioner”*. Han kunne godt tænke sig, at man på psykiatrisk afdeling gav lidt orienterende viden om den unges sindslidelse: *“... noget viden komprimeret, men ikke for tungt – sådan what you need to know.”* Benny påpegede at skolen også har et ansvar for den manglende viden og at man måske med fordel, kunne udanne nogle få lærere i sindslidelser hos børn og unge. Dem kunne den enkelte lærer så trække på, efter behov.

Behov for forudsigelighed i form af aftaler
I alle interviews blev der givet udtryk for behov for indgåelse af aftaler og at konkrete aftaler kunne gøre det væsentligt lettere for den unge at fungere i skolen efter udskrivelsen. Peder (overlæge) udtalte, at de deprimerede tit er hæmmede på deres intellekt og koncentrationsevne, hvilket gør at de ikke kan starte på fuld tid fra dag 1. Bl.a. derfor er det nødvendigt med aftaler om, hvordan den unge starter op. Sofie (lærer) fortalte, at de aftaler, som blev indgået ved udskrivningsmødet med eleven, bragte hun med ind i sko-

len, hvor hendes opgave var, at videregive informationerne til de øvrige lærere. *“Det var meget faktisk hende og mig som fik afstemt forventninger og aftalt ...hvornår hun skulle komme, at de kunne følges ind i klassen, at hun havde en bestemt plads...”* Betydningen af at hun bragte de konkrete aftaler videre til det øvrige lærerkollegie gjorde, at eleven ikke behøvede forklare sig, når hun havde andre lærere end Sofie. Sofie og eleven opfandt også et konkret system, som gik ud på at eleven, når hun fik brug for at gå ud i timen og trække luft, lagde en gul post-it seddel på katederet, som signal om at det bare drejede sig om 5 min. luft. De havde også en post-it i en krasfarve f. eks. pink, som hun lagde, hvis hun havde brug for at snakke efter timen. *“Det var ganske få gange, der var brug for de krasfarvede sedler”*. Systemet gjorde iflg. Sofie, at eleven uden unødigt dramatik kunne få imødekommet sine behov for at kunne trække sig.

Christina: *“Der mangler nogen som sætter sig sammen og snakker med os om hvad der kan fungere i skolen ...f.eks. gruppearbejde – neeej ikke helt men måske 2 og 2.”* Christina sad forrest i klassen, hvilket for hende var meget svært, idet hun var paranoid og led af meget angst. I stedet kunne hun godt have tænkt sig, at hun havde fået lov til at sidde bagerst i klassen. Hun havde også brug for aftaler om at kunne gå ud indimellem, når det hele blev for meget for hende. Aftalerne skulle være tydelige, så hun ikke behøvede at tænke *“De tænker hmmm hun pjækker nu.”* Christina fandt ligeledes ud af, at musik kunne være med til at dæmpe hendes angst *“så ville jeg gerne*

sidde med musik i ørerne mens jeg arbejdede, det tager det meste af angsten, men det måtte vi egentlig ikke der. “

Ejnar fortalte at der var forskellige ting han ikke magtede efter udskrivelsen, og kom med et konkret eksempel, hvor klassen i grupper skulle lave interviews – Da han forsøgte at undslå sig over for sin gruppe, kom han op at diskutere med en klassekammerat, som syntes at Ejnar også skal interviewe, ligesom alle de andre. Episoden medførte at Ejnar fik angst og forlod skolen og blev hjemme den efterfølgende dag, fordi han var bange for at komme tilbage. Da han ved interviewet reflekterede over episoden, foreslog han: *“...altså man kunne også gøre det sådan at jeg skulle... måske i stedet for at interviewe, så stå i baggrunden og høre på”*. Eller han kunne have blevet i klassen og lavet andre opgaver, hvis hans lærer havde givet ham det alternativ. Ejnars mor supplerede med at det særlig er de uger, hvor der foregår andre ting end i hverdagen, som er udfordrende for Ejnar. Helle (mor) oplevede at der lå meget ansvar for Ejnars situation på hendes skuldre i forhold til indgåelse af aftaler: *“Det kunne have været godt, hvis der havde været en bestemt person i skolen, som kunne have taget hånd om Ejnars situation og f.eks. hjulpet med at han kom i skole, at det ikke altid er mor han skal følges med....”*

Rammer for indgåelse af aftaler

Sofie (lærer) udtrykte ønske om at det blev almindeligt med et velkomstmøde ved indlæggelsen: *“...Du har nu en elev som er patient hos os ... og vi har et fælles ansvar for at arbejde sammen*

om den her person, for vi er alle nogen der kan bidrage med viden ind i den her persons liv...” Det ville også kunne afhjælpe den usikkerhed, hun havde, omkring om det f.eks. er ok at tage på besøg. *“Den der med næsten at føle sig som forbryder, fordi jeg selv kørte derind ...det var der jo ikke blevet sagt noget om, om jeg skulle, eller ikke skulle gøre ...om de syntes det var en dårlig ide.”* Usikkerheden gjorde dengang, at hun oplevede sig unødigt stresset og nervøs og at hun blev utrolig kunstig over for de andre elever. Det tænkte hun medførte, at det blev vanskeligere for den indlagte elev at komme tilbage. Sofie ønskede ligeledes, at man anerkender hinanden som faggrupper, som kan have glæde af hinanden, og at man fra skolens side får øjnene op for, hvad børnepsykiatrisk afdeling er for et sted; *“jeg har jo fundet ud af at det er et fantastisk sted”*

Benny (Ejnars lærer) udtrykte, at man skal passe på ikke at lave et “overkill” i forhold til møder, da lærerne har meget at skulle forholde sig til, men at han synes at der skal være mindst 2 møder; et indledende, orienterende møde, som kunne igangsætte nogle overvejelser: *“... hvor man identificerer behov og starter en tankeproces op og så skal man have noget tid til at lade det spire og vokse.”* Og at psykiatrisk afdeling inviterede til et udskrivningsmøde, hvor man indgik konkrete aftaler med den unge og forældrene og hvor man fik bragt den nye viden i spil i den unges skoledag. Om sin rolle i forhold til at være medskabende til Ejnars sunde udvikling, sagde Benny, at han som lærer: *“kunne være en vigtig brik i den proces at få et barn*

til at trives igen.... Jo mere jeg ved om Ejnars situation, hvad han har behov for, jamen jo mere kan jeg både arbejde med klassen som helhed og også med de andre kollegaer, som helhed omkring, hvordan kan man bakke op om Ejnar? – og det er jo faktisk meget væsentligt.”

Adspurgt til ønsket om en almindelig praksis med møder imellem de to systemer, sagde Benny: *“Ledelsen kunne tage kontakt til psykiatrisk afdeling og sige at vi har brug for nogle samarbejdsaftaler”.*

Refleksioner over de empiriske fund og hvordan de kan bringes i spil af de professionelle mhp. at facilitere de unges resiliensproces i overgangen.

Informanterne peger fra hver deres ståsted på, at en række forhold vil være afgørende for, hvordan de unge evner at håndtere overgangen og hvorvidt overgangen kan blive en mulighed for udvikling, stagnation eller decideret feludvikling. Hvilke følelser omgiver de unge i overgangen? Hvem er involveret? Hvordan foregår det hele? Er de unge blevet forberedt på overgangen m.m. er spørgsmål, som har betydning i alle former for økologiske overgange (Bronfenbrenner, 1979 og Bø, 1989).

Resiliensprocesser

Hvordan kan der skabes rammer således at de unge udvikler sig i en sund retning, på trods af den risiko indlæggelsen og deres sindslidelse er?

Når man taler om resiliensprocesser, taler man om at der skal have fundet belastning sted, og at der skal være sket en positiv tilpasning (Werner,

1977, Rutter M., 2000, Jakobsen, 2008). I dette projekt handler belastningen om at have en depressiv lidelse og have været indlagt pga. af denne, mens man gik i 8. klasse i folkeskolen. Resiliensforskningen viser, at en positiv udvikling ikke sker i et tomrum, men i samspil med andre. Et vigtigt spørgsmål med udgangspunkt i teorien om resiliensprocesser er derfor: Hvordan kan omgivelsernes støtte bidrage til, at give den unge en større mulighed for at overkomme de belastninger, en indlæggelse kan afstedkomme og dermed bidrage til at understøtte en resiliensproces?

De seneste 30 – 40 års forskning viser at hvert andet barn, der er vokset op under selv de vanskeligste betingelser alligevel klarer sig godt senere i livet (Werner, 1977, Borge, 2003). Forskningen peger på, at dette skyldes forskellige former for beskyttelsesfaktorer såvel i barnet som i det omkringliggende miljø, som hjælper barnet til at håndtere de vanskeligheder, det møder. Fokus på at identificere disse beskyttelsesfaktorer og at udvikle beskyttelsesfaktorerne er afgørende for børns udvikling af resiliens – at klare sig på trods. Resiliensforskningen (Quinton og Rutter, 1988 og Rutter og Rutter, 1997) peger på, at en god skolegang er en meget vigtig beskyttelsesfaktor i forebyggelse af uønskede konsekvenser i en risikofyldt tilværelse – og at skolegangen kan give barnet muligheder for, på trods af risiko, at udvikle sig i en sund retning. Der ligger således et stort ansvar, og mange muligheder i skolen, i forhold til at være deltager og medskabere i børns sunde udvikling. Såvel de unge, som deres forældre og de professionelle

peger i projektet alle på forskellige muligheder i forhold til at skabe rammer for vækst i forbindelse med overgangen mellem hospital og skole – og de peger ligeledes på faldgruber.

Ved en indlæggelse overgår det professionelle ansvar for den unges trivsel, undervisning og udvikling til indlæggelsesstedet, som i en periode tager over. Ved udskrivelsen gives ansvaret tilbage til skolen igen. Højholdt (2009) taler om progressionsperspektivet eller livsforløbsperspektivet i den tværprofessionelle praksis. Progressionsperspektivet betyder i flg. ham, at man som professionel må have opmærksomhed på, at man på et tidspunkt skal aflevere sin målgruppe til andre professionelle, som til gengæld skal modtage målgruppen. Hospitalet ses, i projektet som den afleverende myndighed, og skolen som modtager i overgangen. Hvis man skærer ned på det tværprofessionelle samarbejde, ser det ud til at der kommer til at mangle sammenhæng mellem den unges behandling og skolen og at man dermed ikke i tilstrækkelig grad får udnyttet mulighederne på mesoniveauet, i forhold til at understøtte de unges resiliensproces.

Den økologiske overgang delt op i 3 perioder

Overgangen mellem indlagt og at være tilbage i klassen igen kan med stor mening deles op i tre perioder: Forberedelse op til udskrivelse; 1. dag tilbage til skolen igen; Tiden derefter.

Nielsen (2011) skriver om skolens forventninger til eleverne at:

“Eleverne skal kunne klare skift af lokaler, af voksne, af kammerater og af aktiviteter. De forventes at kunne fun-

gere selvstændigt, tage initiativer og at kunne (selv) forvalte deres aktiviteter og indlæring, danne sig overblik også over situationer uden given struktur og mening, og det forventes, at de skal kunne udvikle og anvende sociale færdigheder i forhold til gruppearbejde, planlægning og indfrielse af implicit viden og usagte forventninger. Endelig skal de kunne vælge, beslutte og udføre på selvstændig vis”

– Det er mange forskelligartede krav, som de 2 unge, jeg har interviewet, på forskellige måder viste, at de havde vanskeligt ved at honorere i tiden lige efter udskrivelsen. Angst og det at føle sig mislykket er en del af de depressive symptomer (Thomsen, 2013). Blev de unge for presset, udløste det usikkerhed og angst og de valgte indimellem at håndtere angsten ved at blive hjemme fra skole.

At forøge viden og reducere fordomme

Det er ikke kun de unge, som er usikre i overgangsperioden. De mødes i overgangen af kammerater, forældre og lærere, som også er usikre. Deres usikkerhed tager udgangspunkt i en manglende viden om, hvad det vil sige at have en depression og hvordan de kan agere på en passende måde i forhold til deres klassekammerat og elev. Usikkerheden kan medføre ”skæve” kontaktforsøg ved deres tilbagevenden, som virker overvældende på de unge og som de unge kan have svært ved at håndtere. Psykiatrisk afdeling har en central rolle, som afleverende myndighed i den økologiske overgang. Med den særlige viden og de særlige kompetencer, man her har om sindslidelser generelt, såvel som om lige netop den

unge, de har i behandling, kan man være med til at gøde jorden for den unges tilbagevenden til skolen. Lærerne ytrer ønske og behov for samarbejde med psykiatrisk afdeling, således at deres forventninger og krav til eleven kan justeres ind. De har brug for viden om, hvilken betydning sindslidelsen har for netop deres elevs deltagelsesmuligheder i dagligdagen. Lærerne peger på, at de dels ved for lidt om sindslidelser, dels forholdsvis sjældent støder på børn med psykiatriske diagnoser. De føler sig usikre og mangler sparring, når de konkret står med en elev med en psykiatrisk diagnose. Den manglende viden ser i værste fald ud til at kunne være med til at skabe unødigt bekymring samt udstøelsesmekanismer. – Men for lærerne er det for svært at “banke på” i det psykiatriske system. De ønsker at blive inviteret ind i et konkret samarbejde som f.eks. et orienteringsmøde og et udskrivningsmøde, ligesom at føle sig velkomne, når de besøger deres elev på hospitalet.

Det er noget særligt at have været indlagt på psykiatrisk hospital. Dette viser sig ved at de unge stadig mødes af berøringsangst og tabu, selvom tabuiseringen iflg. Thomsen (2013) er blevet mindre – så viser interviewene, at der stadig er mange fordomme omkring indlæggelser på psykiatrisk afdeling – fordomme som de unge indlagte mødes med, når de kommer tilbage, hvilket også Peder (overlæge) fortalte at de unge italesatte på flg. måde: “*Hvad tror de andre, er det sådan et sindsygehospital man ser på fjernsyn, er der tremmer for vinduerne, er der spændetrojer...?*”

Besøg mellem skole og psykiatrisk hospital, og dialog med lærere og klassekammerater, ville kunne være med til at reducere fordomme. Presset i forhold til at skulle tilbage i skolen kunne derved lattes, ikke kun fra de unges skuldre, men også fra forældrenes.

Forældrene til de indlagte unge, har fået en meget central rolle i overgangen mellem indlagt og udskrevet. De bliver klædt på af psykiatrisk afdeling i forhold til at varetage deres barns behov og interesse i en periode af deres barns liv, som er præget af puberteten, hvor løsrivelse fra hjemmet er en naturlig udviklingsopgave. Kunne der findes andre muligheder, som tager højde for de unges behov for løsrivelse fra forældrene?

Hvordan skaber man et overgangsmiljø, som tilgodeser den unges udfordringer og behov?

Unge er forskellige og dermed er deres udfordringer også forskellige. Det er vigtigt, at hospitalets personale og lærerne får afklaret og sat sig ind i, hvori disse udfordringer og forskelligheder består – At det f.eks. kan opleves særdeles angstprovokerende den 1. dag, at skulle træde ind over dørtærskelen til skoleklassen og mødes af omgivelsernes spørgsmål og forestillinger. Tilrettelæggelse og forberedelse af en skoledag, som er i overensstemmelse med de unges behov, samt en tilstrækkelig afskærmning af de unge, er nødvendigt – ellers risikerer man at de unge af angst, bliver hjemme. At være forberedt på overgangen ved hjælp af dialog og indgåelse af konkrete aftaler for såvel 1. dag, som for den efterfølgende tid og at vide, at der er en per-

son, som tager hånd om deres situation, virker angstreducerende for de unge. De ønsker at blive mødt som alle andre, samtidig med at der bliver taget hensyn til deres udfordringer. Og det er vigtigt for dem, at der tages hensyn på en måde, så de ikke oplever sig unødigt udstillet, omklamret og/eller stigmatiseret. De unge har brug for, at nogen kan være deres talerør både i overgangen, som i den efterfølgende tid. Et talerør, hvor de føler sig så trygge, at de tør dele deres sårbarhed. – Et talerør, som i en periode kan varetage deres behov og at rette aftaler til, efterhånden som de kan klare mere.

Lærerne må balancere imellem individuelle hensyn til eleven, samt hensynet til kammeraterne, som måske er urolige, usikre og uforstående overfor deres kammerats situation. Orientering til klassen om elevens situation og om de sær aftaler der er indgået, kan være en stor hjælp for alle parter, men også her er der for læreren brug for en afklaring af, hvem, hvad og hvor meget der skal/kan orienteres om.

Lærerne føler sig presset i forhold til at skulle skabe rammer for flere og flere unge med forskellige vanskeligheder. Det ser ud til at kunne blive et tiltagende problem, idet der kommer flere og flere børn/unge, med forskellige typer af diagnoser (Thomsen 2013) i folkeskolen. Organisering, uddannelse, indgåelse af samarbejdsaftaler og deltagelse fra den enkeltes ledelse, i mødet med psykiatrisk afdeling, kan være med til at skabe de rammer, som gør det muligt for læreren, at kunne deltage i det tværprofessionelle samarbejde og derved være medskabende til den unges resiliensproces og til at skabe et

inkluderende læringsmiljø. Vilje og evne til at være i tæt dialog med forældrene, samt kreativitet og fleksibilitet hos den enkelte lærer, kan være befordrende for at kunne finde løsninger for lige netop den elev, hvis interesser han/hun står overfor at varetage. Indimellem kan løsningen komme til at koste ekstra ressourcer for skolen. Er det skolen som altid skal betale? Eller kan det socialfaglige felt træde til med f. eks. en støtte/kontaktperson i særlige situationer i overgangsperioden? Kunne der i særlige situationer trækkes på en ekstra ressourceperson f.eks. i forbindelse med deltagelse i lejrskole? Kunne PPR medtænkes i processen? – eller sundhedsplejen?

Dialog, større viden, forståelse og formaliseret organisering af samarbejde i overgangen er forskellige bud på mikro-, meso-, ekso- og makrosystemniveau i forhold til, hvordan man kan støtte den unge, så overgangen, med Bennys ord (lærer til Ejnar), ikke bliver som at ride ud i cowboyland – hvor det beror på den stærke læres ret, i hvilken grad den unge bliver ekskluderet eller inkluderet i skolens fællesskaber. Indlæggelsen kan således bidrage til igangsættelse af den unges resiliensproces.

Litteraturfortegnelse

- Borge, Anne Inger Helmen (2003). *Resiliens – risiko og sund udvikling*. Hans Reitzels Forlag
- Bø, I. (1989). *Barnet og de andre, Bronfenbrenners udviklingsøkologiske modell*. Oslo: Tano
- Guldbrandsen, L.M. (2009). *Opvækst og psykisk udvikling*. (red. L.M. Gulbrandsen). København. Akademisk Forlag
- Højholdt, Andy (2009). *Den tværprofessionelle praktiker*. Hans Reitzels Forlag

- Jakobsen, Skytte Ida: *Resiliensforskning og socialt arbejde*. I Blandede Bolsjer. Kolofon 2008
- Kvale, S. (1997). *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave/ Steinar Kvale, Svend Brinkmann ed.). Kbh.: Hans Reitzel
- Nielsen, J. : (2011). *Inklusion og eksklusion – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver*, i: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 3, s. 277-288. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag
- Thomsen, P. Hove (2013): *Psyriske lidelser i skolealderen- en guide for forældre og lærere*. Hans Reitzels Forlag

Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning



Gjennom de senere årene har myndighetene hatt et særlig fokus på prinsippene og strategiene tidlig innsats og tilpasset opplæring som sentrale virkemidler i arbeidet for å redusere omfanget av spesialundervisning i den norske skolen. En gjennomgang av aktuelle offentlige dokumenter og relevant fag- og forskningslitteratur tyder på at utviklingen innenfor det spesialpedagogiske praksisfeltet later til å være sterkere styrt og bundet av allerede institusjonaliserte praksisformer enn av offisielle ideologisk funderte strategier og prinsipper. Som en konsekvens av dette har vi vært vitne til en utvikling der omfanget av spesialundervisning øker i stedet for å avta. Artikkelen belyser mulige forklaringer på denne utviklingen og antyder hvordan man eventuelt kan gå fram for å komme nærmere målet.

Af Bjørg Mari Hannås, spesialpedagog og cand.polit, førsteamanuensis ved Professionshøgskolen ved Universitetet i Nordland

I løpet av de senere årene har *tidlig innsats* oppnådd en særegen status både som bærende prinsipp, sentral strategi og som virkemiddel i arbeidet med å sikre barn og unge gode utviklingsmuligheter og opplæringstilbud ved de pedagogiske institusjonene. Både fagfolk og politikere har pekt på *tidlig innsats* som “en nøkkel” i arbeidet med å håndtere noen av de største utfordringene dagens norske utdanningssystem står overfor (Utdanningsdirektoratet, 2009:6).

Ved å konferere med relevante styringsdokumenter, aktuell forskning og faglitteratur vil jeg i det følgende innledningsvis undersøke nærmere hva som menes med *tidlig innsats*. To sentrale spørsmål i denne forbindelsen er; *hva menes med “tidlig” og hvilken form for innsats er det i realiteten snakk om?*

Kunnskapsdepartementet har påpekt at: “Også spesialundervisning er tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning” (Meld. St. 20, 2012-2013:89). Et av formålene med prinsippet *tidlig innsats* er at det skal bidra til en reduksjon av det totale omfanget av *spesialundervisning*. I denne forbindelsen vises det til at et økt fokus på *tilpasset opplæring* skal bidra til å redusere behovet for *spesialundervisning*. I motsetning til hva man kunne forvente seg, viser imidlertid nyere undersøkelser at omfanget av spesialundervisning fortsetter å stige. Nyere forskningsresultater har til og med utpekt det økte fokuset på *tidlig innsats* og *tilpasset opplæring* som to av de mest sentrale forklaringene eller driverne bak denne tendensen.

I denne artikkelen vil jeg i korte trekk gjøre rede for og reflektere rundt noen av de praktiske konsekvensene av det økte fokuset på *tidlig innsats* og drøfte noen av de viktigste forklaringene som i ulike sammenhenger er påpekt, kartlagt eller dokumentert. Ved hjelp av et teoretisk perspektiv som belyser generelle aspekter ved identifisering og kategorisering av mennesker, vil jeg deretter skissere en alternativ forklaring på tendensen til et stadig økende omfang av spesialundervisning.

Formålet med artikkelen er å belyse ulike faktorer som kan bidra til å forklare spørsmålet om hvorfor spesialundervisningen øker.

Hva menes med tidlig innsats?

I St. meld. nr. 16 (2006–2007)¹ ble *tidlig innsats* introdusert som departementets strategi i arbeidet med å forbedre kvaliteten på utviklings- og opplæringstilbudet i barnehagen og skolen. Begrunnelsen var at forskning blant annet hadde vist at det norske utdanningssystemet var for sterkt preget av en “vente-og-se”-holdning. Departementet påpekte at en utbredt tro på at problemer som oppsto etter hvert ville løse seg av seg selv, ofte hadde vist seg å slå feil. Den nye strategien skulle bidra til å endre den etablerte praksisen, blant annet ved at “nødvendige tiltak skal settes inn tidlig i utdanningssystemet og når utfordringer oppdages” (Meld. St. 18, 2010–2011:8).

Noen år senere siterte Utdanningsdirektoratet følgende utdrag fra Stor-

tingsmelding nr. 16 (2006–2007) i sin veileder for spesialundervisning:

“Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når et problem oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (St. meld. nr. 16 (2006–2007) s. 10)” (Utdanningsdirektoratet, 2009:5).

I denne veilederen utdyper Utdanningsdirektoratet meningsinnholdet i *tidlig innsats*, blant annet ved å presisere at det “innebærer konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv”, og at det “skal mobiliseres beredskap for å kunne yte ekstra støtte med én gang det oppstår behov for det”. Direktoratet understreker samtidig at *tidlig innsats* referer til et livslangt perspektiv på utdanningsløpet, dvs. at det samme prinsippet gjøres gjeldene i alle faser av livet fra førskolealder til voksen alder. En tolkning av meningsinnholdet i strategien basert på utdragene fra St. meld. nr. 16 (2006–2007) ovenfor, tyder således på at begrepet *tidlig* referer til det tidspunktet der problemene manifesterer seg. Dette vil kunne variere fra tilfelle til tilfelle. Hovedbudskapet er at institusjonene forpliktet til å utvikle en beredskap som setter dem i stand til å gripe inn med tiltak overfor den enkelte snarest mulig når problemer oppstår. Selv om dette ikke er eksplisitt uttalt, synes hovedfokuset med andre ord så langt først og fremst å være konsentrert om en innsats basert på tiltak i form av ulike

1 ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*

former for individuelt rettet hjelp og støtte.

I veilederen fra 2009 påpeker imidlertid direktoratet videre også at: “Fokuset på tidlig innsats markerer prioritering av *forebyggende* handling og styrking av kjerneaktiviteten i barnehagen og skolen – (...)” (ibid:5–6). Denne dreiningen av fokuset slik at *tidlig innsats* nå også omfatter *forebyggende* handlinger, innebærer samtidig en endring av meningsinnholdet i begrepet *tidlig* ved at det nå også referer til tidspunkt før de aktuelle problemene eventuelt har manifestert og utviklet seg. Samtidig innebærer denne presiseringen en utvidelse av fokus, fra et individorientert – til et som også inkluderer et mer systemorientert – fokus, i arbeidet med å forbedre kvaliteten på utviklings- og opplæringsstilbudet.

I en ny stortingsmelding fra 2011 presenterte departementet tre strategier for det videre arbeidet med å forbedre tilbudet for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. En av disse strategiene benevnes som *fange opp – følge opp*. I denne forbindelsen viser departementet igjen til St.meld. nr. 16 (2006–2007) og påpeker nå at *tidlig innsats* forutsetter at utdanningssystemet både kan fange opp og følge opp. Formålet er at barnehagen og skolen skal bli bedre til begge deler, og departementet presiserer på følgende måte hva den nye strategien handler om:

“Det første handler om evnen til å identifisere og vurdere barn og unges utvikling og kompetanse, mens det andre handler om å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å

avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som kan styrke læringsutviklingen” (Meld. St. 18, 2010–2011:65).

I den samme meldingen påpekte departementet at barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte gjennom å sikre gode læringsmiljøer, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Som en begrunnelse for dette, viste det videre til at:

“Spesialpedagogiske tiltak er mer virkningsfulle og ofte mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn. Det betyr imidlertid ikke at det er for sent å komme inn i et godt opplæringsløp i ungdomsskolen eller i videregående opplæring” (Meld. St. 18, 2010–2011:65).

Senere i den samme meldingen viste departementet til at mange har etterlyst en presis definisjon av begrepet *tilpasset opplæring* og en nærmere presisering av hva som karakteriserer en god tilpasset opplæring. Som et svar på dette framholder departementet at det er vanskelig å gi en klar definisjon av begrepet uten at denne enten blir for snever eller for generell. Imidlertid viser det til at til de tiltakene som iverksettes for å tilpasse opplæringen, blant annet kan være knyttet til organisering av opplæringen, variasjon i arbeidsmåter og til progresjon i opplæringen.

Departementet påpeker videre at *tilpasset opplæring* er et generelt prinsipp som omfatter hele skolen, før det konkluderer ved å vise til følgende sammenheng:

“En lite tilpasset ordinær opplæring gir et større behov for spesialundervisning – og et stort omfang av spesialundervisning gir mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring” (Meld. St. 18, 2010-2011:70).

Her kommer det med andre ord fram at et av målene med departementets økte fokus på *tilpasset opplæring* (herunder *tidlig innsats*) har vært å redusere behovet for spesialundervisning. Dette forholdet er i ulike sammenhenger kommentert og påpekt av flere fagfolk. Blant annet har det vært hevdet at forarbeidene til Kunnskapsløftet la opp til at omfanget av spesialundervisning skulle ned, og at en påstand innenfor den offentlige debatten har vært at tilpasset opplæring helt eller delvis skal erstatte behovet for spesialundervisning (Hausstätter, 2012).

I den foreløpig siste meldingen til Stortinget, *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, er regjeringens hovedfokus definert ved de tre områdene; en inkluderende fellesskole, grunnopplæring for framtidens samfunn og fleksibilitet og relevans i videregående opplæring. I denne meldingen omtales strategien *tidlig innsats* i forbindelse med at regjeringen gjør rede for hvilke grep den har tatt for å nå målet om økt *sosial utjevning*. Etter å ha henvist til forskning som viser at det er en sammenheng mellom elevenes skolerestater og sosiale bakgrunn, peker regjeringen på følgende tiltak den har iverksatt som er relevante i denne sammenhengen: utbygging av barnehage-sektoren, fri leksehjelp (1.–4. trinn), høy lærertetthet for elever med svake

prestasjoner i lesing og matematikk (1.–4. trinn) og utprøving av arbeidslivs-faget på ungdomstrinnet (Meld. St. 20, 2012-2013:30).

Under henvisning til den sentrale betydningen som ordningen med tilpasset opplæring og spesialundervisning har for idéen om fellesskolen, forsikrer regjeringen om at den vil opprettholde de aktuelle bestemmelsene slik som de er fastsatt i loven.

Parallelt med et økt fokus på strategiene og prinsippene for opplæringsvirksomheten som er omtalt ovenfor (*tidlig innsats, fange opp – følge opp, tilpasset opplæring og forebyggende arbeid*), har det også funnet sted en tilsvarende dreining av fokus i de offentlige styringssignalene for Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Regjeringen ønsker å stimulere til økt grad av systemrettet innsats og forebyggende arbeid “slik at barnehagen og skolen i størst mulig grad kommer i forkant av problemer og lærevansker” (Meld. St. 18, 2010-2011:93). En dreining av fokus fra et individrettet til et mer systemrettet arbeid i PPT, ville også kunne bidra til å nå regjeringens mål om en reduksjon av omfanget på spesialundervisning.

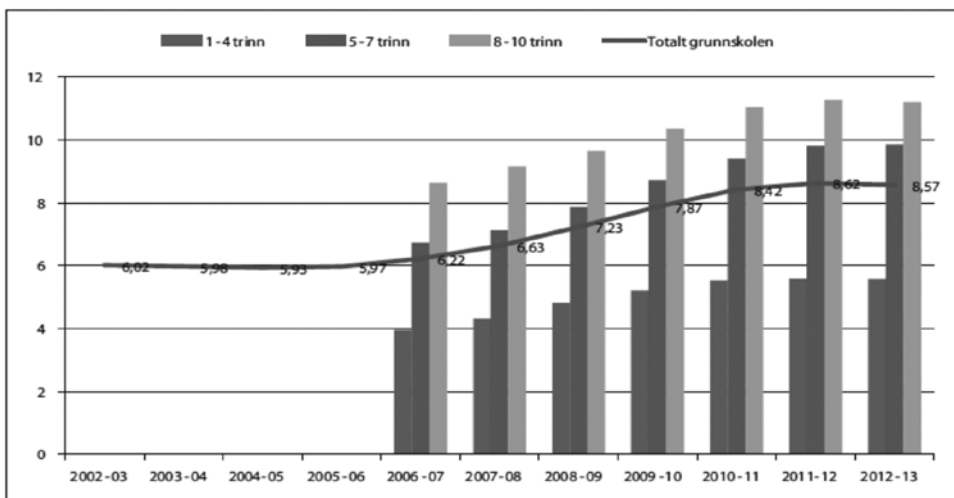
Omfanget av spesialundervisning

I et eget kapittel (5) i meldingen *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (2012-2013) under overskriften “Fellesskap og tilpasning i grunnopplæringen” presenterer og diskuterer regjeringen resultatene av ulike innsatser den har iverksatt i løpet av de senere årene. Her kan den blant annet konkludere med at mange av målene bak Kunnskapsløftet, som ble innført i

2006, langt på vei er – eller er i ferd med å bli – innfridd. Som eksempler på dette viser den til at de gjennomsnittlige elevprestasjonene i fagene matematikk, lesing og naturfag har økt til dels betydelig – og til at spriket mellom de faglig sterke og de faglig svake elevene er redusert, noe som den hevder i vesentlig grad skyldes at læringsutbyttet til de svakest presterende elevene har økt (Meld. St. 20, 2012-2013:87).

Når det gjelder målet om en reduksjon av omfanget på spesialundervisningen, kan imidlertid ikke de tendensene det rapporteres om karakteriseres som like oppløftende. Til tross for et vedvarende fokus på *tilpasset opplæring* blant annet i form av strategier og prinsipper som *tidlig innsats* og *fange opp – følge opp* viser det seg nemlig at utviklingen innenfor dette området har gått i motsatt retning av hva man ønsket. I stedet for en reduksjon viser

tallene at vi har fått en klar økning i omfanget av spesialundervisning. Økningen registreres både i målinger av hvor stor andel av lærernes samlede årsverk som går med til spesialundervisning og i målinger av hvor stor andel av elevene som har enkeltvedtak om spesialundervisning. I skoleåret 2011-2012 gikk 18,3 prosent av lærernes årstimer til spesialundervisning. Dette utgjør en økning på 0,4 prosent fra året før, og er fortsettelsen på en trend som har pågått i flere år. Siden 2002-2003 har andelen av lærernes årstimer som går med til spesialundervisning, økt med 19 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2012). Basert på tall fra GSI (Grunnskolen Informasjonssystem), som viser antall elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen per skoleår i perioden 2003/04–2012/13, presenterer regjeringen følgende figur (ibid:90):



Figur 5.3 Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning av totalt antall elever, fordelt på årstrinn og totalt i grunnskolen.

Før 2006 ble enkeltvedtak om spesialundervisning registrert bare for grunnskolen totalt

Kilde: GSI

Den lilla kurven i figuren ovenfor viser at andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen har ligget relativt stabilt på rundt 6 prosent av elevmassen i perioden 2002–2006. Fra 2006 til 2011 viser kurven for landsgjennomsnittet en jevn stigning opp til en andel på 8,6 prosent av elevmassen. Søylene i figuren viser at andelen elever med spesialundervisning gjennom hele perioden har økt fra barnetrinnet og gjennom ungdomstrinnet. Videre viser figuren at andelen elever med spesialundervisning gjennom hele perioden har vokst innenfor alle trinnene, og at den sterke veksten har funnet sted innenfor 5.–7. klassetrinn. I skoleåret 2012-2013 finner vi den laveste andelen, dvs. 5,6 prosent, på 1.–4.-trinnet, og den høyeste andelen, dvs. 9,8 prosent, på 5.–7.-trinnet (Meld. St. 20, 2012-2013:89).

Ved hjelp av tilsvarende opplysninger kan det dokumenteres at høsten 2011 hadde 4,4 prosent av elevene på 1. trinn enkeltvedtak om spesialundervisning, mens andelen på 10. trinn var 11,6 prosent. For øvrig kan det føyes til at omfanget av spesialundervisning dessuten viser en geografisk variasjon. I 2011-2012 hadde Østfold og Akershus den laveste andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Her var andelen på drøyt 7 prosent. I Nordland og Aust-Agder, som relativt sett hadde flest elever med spesialundervisning, lå den tilsvarende andelen omkring 11 prosent. Samme år var omtrent 7 av 10 norske elever med enkeltvedtak for øvrig gutter. Denne kjønnsforskjellen er noe utjevnet i løpet av de seneste årene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Uten å stille spørsmål ved resultatene eller å reflektere rundt mulige forklaringer til de tilsynelatende paradoksale trekkene ved denne utviklingen, fastslår regjeringen – også i den foreløpig siste meldingen – at den ønsker å holde fast ved fokuset på *tilpasset opplæring*. Blant annet ved formuleringer som; “Så langt skolene klarer å styrke den ordinære tilpassede opplæringen slik at elevene får tilfredsstillende utbytte, er det ikke behov for spesialundervisning”, gjentar den implisitt målet om å redusere omfanget av spesialundervisning (Meld. St. 20, 2012-2013:90). Videre presiserer regjeringen også skolens plikt til å prøve ut tilpasningstiltak innenfor den ordinære opplæringen *før* det foretas sakkyn-dige vurderinger. Den konkluderer med å signalisere at den ønsker et skjerpet fokus på tilpasning innenfor den ordinære opplæringen i den tro at dette vil bidra til å redusere omfanget av spesialundervisning. Regjeringen viser dessuten til et forslag om en lo-vendring, som er ute til høring, og sier at hensikten med denne er å sikre en bedre praksis ved skolene på dette området.

Hvorfor øker bruken av spesialundervisning?

På bakgrunn av at spesialundervisningen har fortsatt å øke, til tross for den politiske målsettingen om en reduksjon, ble det gjennomført en studie som hadde til hensikt å utforske mulige drivere og eventuelle dilemmaer bak den aktuelle utviklingen (Mathiesen og Vedøy, 2012). Studien bygger på to separate empiriske undersøkelser, der den ene består av en dokument-

analyse av tidligere forskningslitteratur og politiske dokumenter, mens den andre omfatter intervjuer med sentrale aktører (skoleeiere, skoleledere, PPT og lærere) fra spesialundervisningsfeltet i grunnskolen. Rapporten konkluderer med at det ikke har vært mulig å komme fram til entydige og endelige svar på forskningsspørsmålet. Resultatene fra de to undersøkelsene synes imidlertid å utfylle og underbygge hverandre på en slik måte at de likevel er egnet til å gi en interessant og god “pekepinn på hvor man kan gå videre for å utforske problemfeltet» (Mathiesen og Vedøy, 2012:v).

Under presentasjonen av tidligere forskning vedrørende mulige årsaker til økt bruk av spesialundervisning, summerer rapporten opp følgende funn; endringer i styring av skolen, samfunnsendringer, spesialundervisningens struktur, Kunnskapsløftet, kvalitetsvurderingssystemet, manglende kvalitet i undervisningen og læringsmiljøet, sterkere vekt på juridiske rettigheter (rettsliggjøring), hyppigere bruk av diagnoser og manglende kunnskap om flerspråklighet. I en tilsvarende presentasjon av resultatene fra studien av de offentlige dokumentene blir både endringer i styringen av skolen, samfunnsendringer og til en viss grad spesialundervisningens struktur beskrevet som sentrale årsaker til økningen. Skolens praksis og kvalitet, økonomi og ressurser, manglende kunnskap om flerspråklighet, tidlig innsats, resultatmålinger, atferdsproblematikk, rettsliggjøring, en mer aktiv foreldregruppe og profesjonsinteresser fremstår som sentrale forklaringer på veksten i spesialundervisningen (Mathiesen og Vedøy, 2012: v-vi).

Spesielt interessant er en liste der felles funn fra begge undersøkelsene presenteres under hverandre i 12 strekpunkter. Her finner vi, henholdsvis under andre og tredje strekpunkt, følgende to drivere bak veksten i spesialundervisningen (Mathiesen og Vedøy, 2012: vi):

- kravet om mer tilpasset opplæring
- prinsippet om tidlig innsats

Forfatterne bemerker at også tidligere forskningslitteratur har påpekt at Kunnskapsløftet har medført nye krav som skolen ikke har effektive nok systemer for å håndtere. Videre presiserer rapporten at det at veksten i spesialundervisningen ble forklart og beskrevet som et resultat av satsingen på *tidlig innsats*, var noe som kom fram både gjennom dokumentanalysen og i intervjuene med aktørene innenfor spesialundervisningsfeltet. Dette utdypet flere av informantene i intervjuundersøkelsen ved å påpeke at *tidlig innsats* bidrar til at flere enn før blir kartlagt og oppdaget tidlig, og at “den nye oppmerksomheten rundt det å sette inn tiltak med det samme det oppdages at en elev eller et barnehagebarn har vansker, øker bruken av spesialundervisning” (ibid:vi-vii). *Tidlig innsats* kan således klassifiseres som en form for styringsendring som har bidratt til økt spesialundervisning. Det kan for øvrig legges til at flere av informantene mente at profesjonsinteressene i spesialundervisningsfeltet bidrar sterkere til økt spesialundervisning nå enn tidligere. Det at spesialpedagogene i økende grad kommer inn som “ekspert”, bidrar til å endre den måten vansker blir sett og håndtert på i skolen.

Stikk i strid med de opprinnelige intensjonene bak den satsingen som har vært innenfor opplæringsfeltet de senere årene, viser det seg at omfanget av spesialundervisning har fortsatt å øke. Det kan se ut til at et økt fokus på det overordnede prinsippet om *tilpasset opplæring* og den omtalte strategien om *tidlig innsats* kan ha bidratt til denne utviklingen. Enkelte forskere har sågar konkludert med å utpeke *tidlig innsats* og *tilpasset opplæring* som to av driverne bak den utviklingen som har resultert i et økt omfang av enkeltvedtak om spesialundervisning. Et interessant spørsmål i forlengelsen av et slikt funn, er om det finnes plausible forklaringer på denne omvendte og tilsynelatende paradoksale effekten av den satsingen som har vært på *tilpasset opplæring* og *tidlig innsats* innenfor opplæringen den norske skolen de siste årene. Det relevante spørsmålet i den forbindelsen blir altså om – og i tilfelle hvordan – det ev. lar seg forklare at *tilpasset opplæring* og *tidlig innsats* kan bidra til økt bruk av spesialundervisning.

Hva karakteriserer spesialundervisningen?

Loven definerer hvem som har rett til spesialundervisning på følgende måte: “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova § 5-1). Før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det videre foreligge en sakkyndig vurdering av elevens behov (§ 5-3). Ifølge loven skal den pedagogisk-psykologiske tjenesten sørge for at det blir

utarbeidet sakkyndige vurderinger når loven krever det (§ 5-6), og vurderingen skal blant annet “vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast» (§ 5-3). Loven slår med andre ord fast at retten til spesialundervisning i siste instans er et spørsmål om elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Av lovens formulering følger videre at PPTs vurdering av elevens behov for spesialundervisning skal gjøre rede for og ta stilling til forholdet mellom det ordinære opplæringstilbudet og elevens individuelle utviklingsmuligheter og læreforutsetninger.

I en undersøkelse fra 2009 belyser Thomas Nordahl og Rune S. Hausstätter spørsmålet om hvilke forhold som i praksis synes å tillegges vekt i slike vurderinger og som i realiteten synes å utløse rett til spesialundervisning. Deres funn tyder på at det ser ut til å ha etablert seg en form for institusjonalisert praksis innenfor dette feltet som kanskje ikke er helt i tråd med intensjonen i Opplæringslova. Forskerne konkluderer nemlig som følger:

“det ser derfor ikke ut til at det er elevenes behov som primært avgjør om elevene får spesialundervisning. Det ser i langt større grad ut til å være knyttet til om eleven har en diagnose eller spesi-fikk vanske. Dette vises også ved at det ikke er noen av elevene som får spesialundervisning og som ikke samtidig er kategorisert til et problem, en vanske eller en diagnose. Denne klare tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisningen kan ikke sies å være i

samsvar med opplæringsloven, der det heter at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse rett til spesialundervisning” (Nordahl red. 2012:16).

Nordahl (2012) påpeker at denne utviklingen representerer forlengelsen av en tradisjon med røtter helt tilbake på 1800-tallet. Han viser til at den grunnleggende intensjon bak de varierende formene for spesialpedagogikk i all hovedsak hele tiden har vært den samme, nemlig å hjelpe barn og unge som ikke får den undervisningen de trenger for å lære og utvikle seg i den skolen og det samfunnet som de er en del av. Tidligere innebar tilbudene ofte en form for segregering fra resten av samfunnet eller skolen, f.eks. i egne skoler eller klasser, mens de i dag stort sett gis ved de ordinære skolene og helt eller delvis innenfor klassens virksomhet. Til tross for denne endringen i form og organisering av tilbudene, ligger det imidlertid til at retten til spesialundervisning fremdeles i stor utstrekning er basert på et prinsipp som handler om å identifisere, kategorisere og klassifisere grupper av elever med spesifikke typer vansker eller diagnoser. Dette individorienterte perspektivet omtales som det kategoriske perspektivet innenfor spesialpedagogikken. Det karakteriseres ved å være sterkt individualsentrert og nært knyttet til individuelle vansker eller skader hos enkeltelevne. Betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, og de mer medisinske orienterte diagnostiske termene som dysleksi, dyskalkuli,

ADHD, Tourettes syndrom, Aspergers syndrom, osv. er alle eksempler på kategorier som er velkjente innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Enkelte vil hevde at disse diagnosene og betegnelsene bidrar til en sykeliggjøring av elevene ved at problemene defineres, forstås og håndteres som individuelle vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer. Nordahl påpeker at det kategoriske perspektivet innebærer at elevenes atferd og læring, og problemer knyttet til dette, blir tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger. Videre hevder han at en stadig økende bruk av diagnoser i skolen tyder på at diagnostisering og en patologisk tilnærming til de aktuelle fenomenene står sterkt i skolen. Under henvisning til Skrtic (1991) argumenterer han for at ulike profesjoner og praksisformer bidrar til å opprettholde og videreføre det kategoriske perspektivets posisjon og status innenfor det spesialpedagogiske feltet (Nordahl red 2012).

Dersom resultatene fra undersøkelsen som er omtalt i dette avsnittet kan betraktes som et uttrykk for en generell tendens, ser tildelingen av spesialundervisning ut til å bygge på en institusjonalisert form for praksis der klassifisering av individuelle vansker og avvik hos elevene – stikk i strid med intensjonene i Opplæringslova – fremstår som det sentrale argumentet i vurderinger av elevenes rett spesialundervisning. I så fall gjenstår noen refleksjoner som kan være egnet til belyse hvilke bakenforliggende faktorer, eller trender i samfunnet for øvrig som eventuelt kan tenkes å ha påvirket utviklingen innenfor det spesialpedagogiske praksisfeltet i en slik retning.

Det kategoriske perspektivet i lys av medikaliseringen i samfunnet

Utviklingen innenfor skolen foregår ikke i et vakuum. Den kan tvert imot betraktes som en del av den utviklingen som foregår i samfunnet som helhet. Derfor kan det være hensiktsmessig å reflektere rundt det kategoriske prinsippet innflytelse innenfor spesialpedagogikken i lys av aktuelle trender ved samfunnsutviklingen for øvrig. En trend som det kan være spesielt interessant å skjule til i denne sammenhengen, omtales i aktuell faglitteratur som teorien om medikaliseringen av samfunnet. Begrepet *medikalisering* henspeiler i denne forbindelsen på at det har vært – og fremdeles er – en fremtredende tendens ved samfunnet vårt at stadig nye former for menneskelig atferd og tilstander identifiseres og defineres som avvikende eller syke og derved først og fremst oppfattes og behandles som medisinske problemer (Conrad, 1975). Som en implikasjon av dette foreskrives en form for medisinsk intervensjon mot problemer som ifølge medikaliseringsteorien opprinnelig ikke er av medisinsk art, men i stedet kan tilskrives forhold som ligger utenfor det enkelte individet. Resultatet av denne utviklingen gjenspeiles blant annet i form av et økende antall diagnostiske kategorier og i form av et økende antall enkeltpersoner med individuelle vansker og diagnoser. Som eksempler kan nevnes at antall diagnostiske kategorier i de medisinske manualene har økt fra 106 i 1952 til nærmere 400 i 2000 (Hannås, 2010), og at antall norske brukere av ADHD-medikamenter har økt fra 11 877 i 2004 til

32 261 personer i 2012.² Den parallelle økningen som er registrert med hensyn til bruk av individuelle vansker/diagnostiske kategorier og i form av et økt antall enkeltvedtak om spesialundervisning i skolen, er med andre ord helt i samsvar med – og muligens delvis konsekvens av – den utviklingen vi har sett i samfunnet for øvrig.

Innenfor medikaliseringsteorien beskrives medisinske diagnoser og andre typer individuelle avvikskategorier som et produkt av sosiale og historiske forhold. Diagnosenes sterke status betraktes således som en konsekvens av at medisinen – i konkurranse med og på bekostning av andre fag – har lyktes med å utvide grensene for sitt eget fags domene og juristiksjon (Conrad & Potter, 2000).

Videre er det et poeng at nye avvikskategorier og diagnoser sjelden oppstår som resultat av nye vitenskapelige oppdagelser. Studier har derimot avdekket at ulike typer selvhjelpsgrupper, interesseorganisasjoner, sosiale bevegelser, organisasjoner, profesjoner, foretak, forskere og klinikere, alle opptrer som sentrale aktører under dannelsen av nye diagnoser.

På tilsvarende måte bidrar de samme aktørene også til at eksisterende kategorier ekspanderer ved at det identifiseres flere enkeltindivider med de aktuelle vanskene eller diagnosene (Conrad & Potter, 2000). En prosess som Bruno Latour (1987 og 2005) har beskrevet gjennom sin Actor-Network-Theory (ANT-modellen), belyser hvordan en bestemt form for kunnskap om et gitt fenomen stadig bekreftes og

2 Kilde: Reseptregisteret

spres via formelle og uformelle sosiale nettverk av slike aktører. I kraft av sin funksjon kan vi betrakte disse aktørene som agenter for de aktuelle kategoriene og diagnosene. Ved å betrakte de individuelle prosessene med henvisning, utredning og enkeltvedtak knyttet til spesialundervisning i lys av ANT-modellen, kan vi både identifisere hvem som opptrer som agenter for de aktuelle kategoriene, og avdekke de nettverkene som i praksis bidrar til å opprettholde og forsterke de aktuelle kategoriens status innenfor skolen.

Et annet av Latours poeng er at når kunnskapen om et fenomen bekreftes og spres, vokser samtidig nettet slik at det etter hvert omfatter stadig flere agenter eller talsmenn for den aktuelle typen kunnskap. Nye agenter verver stadig nye talsmenn og derved sprer en bestemt forståelse av et spesifikt fenomen seg både via lokale, regionale og internasjonale nettverk. Disse nettverkene kan være av både formell og uformell karakter. For eksempel kan en elevs foreldre, andre familiedlemmer eller kamerater, især dersom de selv har samme type diagnose eller vanske, vise seg å opptre i rollen som betydningsfulle agenter, i tillegg til kontaktlærer, spesialpedagog, m.fl. i tiden før en henvisning for sakkyndig vurdering ved PPT blir formelt realisert (Hannås, 2012).

Ian Hacking (2002 og 2004) er en av dem som har studert og beskrevet ulike diagnosers interaktive funksjon i samfunnet. Han påpeker at det er et dialektisk forhold mellom systemene som klassifiserer menneskene (eks. diagnosemanualene) og menneskene som blir klassifisert. Dessuten peker

han på at diagnosene og tilstandene ikke bare bekrefter hverandre, men at de også ser ut til å forsterke hverandre gjensidig. Sterkt forenklet kan vi si det slik at et av Hackings poeng er at antall tilfeller som registreres av en bestemt tilstand eller avvik, vil øke kun i kraft av at det dannes eller finnes en egen kategori for den aktuelle tilstanden. Dersom antall enkeltvedtak i skolen begrunnes med ulike individuelle diagnoser eller avvikskategorier, vil resultatet av denne prosessen kunne observeres i form av et økt omfang av spesialundervisning.

Et interessant poeng som blant annet Susan Leigh Star og Geoffrey C. Bowker (1999) peker på, er at samtidig som kategoriene bidrar til å fokusere på bestemte aspekter ved det fenomenet eller den tilstanden som de beskriver, bidrar de også uvegerlig til at andre sider ved det samme fenomenet stilles i skyggen av dem som trekkes fram i lyset: "Each standard and each category valorizes some point of view and silences another" (ibid:95). Hvis vi er opptatte av å skille ut og identifisere tilfeller av ulike kategorier for avvik, vil tegn på de avvikene vi leter etter eller forventer å finne forsterkes i bevisstheten vår, mens vi i mindre grad er oss bevisst eventuelle tegn som taler imot eller bryter med beskrivelsene av de aktuelle avvikskategoriene. Dersom vi ikke er kjent med og tar tilstrekkelig hensyn dette, vil en konsekvens av denne effekten kunne bidra til at det registreres et uforholdsmessig høyt antall personer med individuelle diagnoser og vansker. En praksis der vedtak om spesialundervisning er basert på individuelle diagnoser og avvikskate-

gorier, representerer dessuten et sterkt insentiv for å få stadfestet egne vansker i form av en offisielt anerkjent diagnose, noe som igjen vil kunne føre til at antall elever med diagnoser øker.

Oppsummering, konklusjoner og implikasjoner

Gjennomgangen av de politiske styringsdokumenter i denne artikkelen viser at et av departementets mål de senere årene har vært å redusere omfanget av spesialundervisning. Dokumentene definerer to sentrale begrep og virkemidler i arbeidet for å nå dette målet. Det ene er et økt fokus på *tilpasset opplæring*. Dette betegnes som et overordnet og generelt prinsipp som gjelder for all opplæring. Det andre, som først og fremst kommer til anvendelse når vansker eller problemer oppstår, benevnes som strategien *tidlig innsats*, er senere presisert ved formuleringen *fange opp – følge opp*.

Presentasjonen av den aktuelle utviklingen viser at de forventede resultatene av den omtalte satsningen imidlertid har vist seg å utebli. I stedet for å minke har omfanget av spesialundervisning i den aktuelle perioden økt. En større undersøkelse konkluderer dessuten med å utpeke nettopp *tilpasset opplæring* og *tidlig innsats* som to av driverne bak den aktuelle utviklingen.

Nyere relevant faglitteratur antyder at den spesialpedagogiske praksisen innenfor det aktuelle feltet ikke synes å være i samsvar med lovens intensjon, men i stedet har latt seg påvirke og styre av det kategoriske prinsippet, som er sterkt dominert av medisinske og psykologiske perspektiver og tilnæringsmåter. Denne utviklingen i skolen er i

tråd med generelle endringer i samfunnet som blant annet er beskrevet og diskutert gjennom teorien om den økte medikaliseringen i samfunnet.

Studien av de sammenhengene som er belyst gjennom denne artikkelen, tyder på at det er en svak sammenheng mellom aktuell ideologi og relevant praksis innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Ideologiske endringer synes ikke alene å fremstå som tilstrekkelige virkemidler i arbeidet for å nå målet om en reduksjon av spesialundervisningen. Dette tyder på at de ideologisk funderte endringene med fordel kan følges opp av en form for konkret endring og regulering av de etablerte og institusjonaliserte praksisformene som eksisterer innenfor feltet. Ettersom utviklingen innenfor praksisfeltet på mange måter later til å følge sin egen logikk, som ikke uten videre lar seg styre gjennom ideologisk funderte målsettinger og endringer, vil en form for direkte styring eller regulering av de aktuelle praksisformene kunne representere en hensiktsmessig form for styrking av innsatsen fram mot målet.

En kritisk innvending mot konklusjonen ovenfor er spørsmålet om hvor solid fundamentet for – og spesielt sammenhengen mellom de ulike argumentene i – resonnementet ovenfor er. Det er naturligvis flere forhold som med fordel kan undersøkes og belyses nærmere. I denne sammenhengen vil jeg spesielt påpeke den omtalte sammenhengen mellom individuelle diagnoser og vanske kategorier på den ene siden, og PPTs sakkyndige anbefalinger om spesialundervisning på den andre siden. Det kan være at det er behov for ytterligere empirisk forskning

for å undersøke nærmere hvor utbredt praksisen med å argumentere for spesialundervisning under henvisning til individuelle vanskekategorier og diagnoser i realiteten er.

Referanser

- Bowker, G. C., & Star, S. L. (1999). *Sorting things out; classification and its consequences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Conrad, P. (1975). The discovery of hyperkinesis: notes on the medicalization of deviant behavior. *Social Problems*, 23(1), 12-21.
- Conrad, P., & Potter, D. (2000). From hyperactive children to ADHD adults: Observations on the expansion of medical categories. *Social Problems*, 47(4), 559-582.
- Hacking, I. (2002). *Historical ontology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman; Between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), 277-302.
- Hannås, B. (2010). *Den urolige kroppen. Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD*. PhD sosiologi Nr. 4-2010, Høgskolen i Bodø
- Hannås, B. (2012). Hva er bakgrunnen for at unge og voksne utredes for ADHD? *Psykologi i kommunen*, Nr. 3, 2012
- Hausstätter, R. S. (2012): Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og Spesialundervisning, i Hausstätter R. S. (red): *Inkluderende spesialundervisning*.
- Latour, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social; an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Mathiesen, I. H. og Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS – 2012/017.
- Meld. St. 18 (2010–2011): Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.
- Meld. St. 20 (2012–2013): På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.
- Nasjonalt folkehelseinstitutt, Reseptregisteret: <http://www.reseptregisteret.no>
- Nordahl, T. (red.) 2012: *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2009): Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Spesialundervisning/Spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning--Veileder-til-opplaringsloven2/> (lesedato: mars 2013)
- Utdanningsdirektoratet (2012). Utdannings-speilet 2012. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2012.pdf?epslanguage=no (lesedato: 24.09.2013)

Redaksjonell bemærkning:

Denne artikkel er tidligere utkommet i "Psykologi i Kommunen", 2/2014, Norge.

Overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse

– lavt selvværd samt symptomer på depression og angst øger risikoen for ensomhed



Ungdomsårene er en periode, hvor mange unge oplever at føle sig ensomme (Heinrich & Gullone, 2006). Relationer til jævnaldrende får generelt større betydning, mens der sker en vis distancering fra forældre og familie (Brennan, 1982). Ligeledes modnes de sociale behov i ungdomsårene og krav om social forbundethed, intimitet og fortrolighed bliver vigtigere end hidtil, eksempelvis i forbindelse med den enkeltes identitetsdannelse (Cotterell, 2007). Ungdomsårene er desuden karakteriseret ved en række sociale overgange, blandt andet i form af institutionelle skift, såsom overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Tidligere studier har fundet, at netop overgange mellem uddannelsesinstitutioner udgør en sårbar periode i ungdomsårene og at disse kan have betydning for mistriivsel og ensomhed (fx Benner & Graham, 2009; Cutrona, 1982; Kingery, Erdley & Marshall, 2011; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012). Vores viden om faktorer, der har betydning for, at nogle unge bliver ensomme i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse er imidlertid begrænset. Formålet med nærværende studie er således at identificere prædiktorer (på individ- og sociokulturelt niveau), der kan have indflydelse på udviklingen af ensomhed efter start i gymnasieskolen.

Af Mathias Lasgaard, Julie Christiansen & Rikke Holm Bramsen

Ensomhed i ungdomsårene

Ensomhed er en subjektiv oplevelse, der består af såvel en kognitiv som en følelsesmæssig komponent (Peplau & Perlman, 1982; Rotenberg, 1999). Oplevelsen af ensomhed opstår, når en person oplever, at vedkommendes sociale relationer ikke opfylder egne sociale behov (kvantitativt og/eller kvalitativt). Ensomme kan således opleve, at antallet af deres sociale relationer ikke er tilstrækkelige, og/eller at deres sociale relationer ikke indeholder den intimitet, forbundethed eller tryghed, de har brug for (Peplau & Perlman, 1982). Ensomhed er dermed direkte afledt af menneskets fundamentale be-

hov for at knytte sig til andre og høre til (Baumeister & Leary, 1995). Ensomhed kan endvidere afføde både skyld og skam, i forbindelse med sociale nederlag eller følelsen af at være socialt og samfundsmæssigt fejlslået (Perlman & Joshi, 1989). I forlængelse heraf er ensomhed for mange et tabu, ligesom nogle ensomme føler sig stigmatiseret (de Jong Gierveld, 1998; Hødelund, Nikolajsen & Swane, 2014; Perlman & Joshi, 1989).

Et tidligere dansk studie har vist, at 6 % af danske gymnasieelever ofte føler sig ensomme (Lasgaard, 2010), og der er i forskningsområdets litteratur generelt enighed om, at ungdomsårene

er en særlig kritisk periode i forhold til ensomhed (Cotterell, 2007; Goossens, 2006; Heinrich & Gullone, 2006; Rubenstein & Shaver, 1982;).

Både generel trivsel, såvel som fysiske og mentale helbredsforhold, påvirkes af ensomhed (Heinrich & Gullone, 2006). Således er der en sammenhæng mellem vedvarende ensomhed og forhøjet blodtryk, hjerte-kar-sygdomme og søvnproblemer (Luanaigh & Lawlor, 2008; Luo, Hawkey, Wait & Cacioppo, 2012), ligesom ensomhed i ungdomsårene har betydning for skolefrafald, tanker om at stoppe sin uddannelse og generel skoleformåen (Benner, 2011; Heinrich & Gullone, 2006; Lasgaard, 2010). Ensomhed påvirker således en række betydningsfulde forhold. I tråd hermed anses ensomhed som en relevant markør for mental sundhed, og øget social trivsel blandt unge er et sundhedspolitisk mål i Danmark (Regeringen, 2014).

De ensomme unges identitetsprojekt

Ungdomsårene er naturligt forbundet med forandringer af både personlige, sociale og faglige forhold; fysiske forandringer, nye sociale erfaringer, uddannelsesmæssige krav og overgange og ikke mindst den enkeltes selvstændiggørelse og identitetsdannelse. Som led heri er det væsentligt at have adgang til sociale arenaer og fællesskaber. Venskaber med jævnaldrende får i ungdomsårene en anden betydning end hidtil, og relationer til jævnaldrende bliver afgørende for den unges oplevelse af social forbundethed (Larson, 1999). Gennem relationer til jævnaldrende er det muligt at afprøve alterna-

tive identiteter samt at udfordre egne værdier og overbevisninger (Goossens & Marcoen, 1999; Lasgaard, 2010). Således dannes grundlaget for den enkeltes identitetsprojekt, og dermed den personlige udvikling, typisk gennem venskaber og fællesskaber med jævnaldrende (Goossens & Marcoen, 1999).

Unge, som mangler tilfredsstillende relationer til jævnaldrende i ungdomsårene, vil således ikke have samme mulighed for at udforske deres identitet. Ensomme unge vil dermed ofte opleve at skulle danne en identitet uden for fællesskabet. For disse unge er der en risiko for, at det bliver en del af deres selvbillede og -forståelse, at de ikke er en del af det sociale fællesskab (Lasgaard, 2010). Således er vedvarende ensomhed i ungdomsårene en alvorlig tilstand, der kan gribe uhensigtsmæssigt ind i den unges psykologiske udvikling (Heinrich & Gullone, 2006).

Ensomhed i overgangsfasen

Som led i den selvstændiggørelse og løsrivelse, der generelt karakteriserer ungdomsårene, møder den unge en række overgange, der er præget af både personlige, sociale og faglige krav og udfordringer. I overgangen fra grundskole til gymnasieskole opstår krav om øget autonomi, selvstændighed og sociale kompetencer, ligesom det faglige niveau hæves betydeligt (Kingery, Erdley & Marshall, 2011). Den danske grundskole er endvidere karakteriseret ved en høj grad af voksenmonitoring samt en relativ tæt kontakt mellem lærer og elev, ligesom dens målsætning inkluderer både faglighed, dannelse, personlig udvikling og social læring (Undervisningsmini-

steriet, 2014). Gymnasieskolen er i højere grad centreret omkring faglighed og faglige fællesskaber mellem elever og i mindre grad omkring en nær relation mellem lærer og elev.

For mange unge er overgangen fra en uddannelsesinstitution til en anden ganske uproblematisk, mens andre oplever faglig og social usikkerhed (Cutrona, 1982; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012). Et studie finder eksempelvis at op mod 30 % af en årgang finder overgangsperioden mellem to skoler vanskelig (Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012). Tidligere studier peger endvidere på, at der i overgangsperioder ses en øget forekomst af ensomhed (Benner & Graham, 2009; Cutrona, 1982; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012). Overgangsperioder er ligeledes generelt forbundet med lavt selvværd, mindsket skolemotivati- on og dårligere skoleformåen samt symptomer på depression og angst (Aikins, Bierman & Parker, 2005; Benner & Graham, 2009; Kingery, Erdley & Marshall, 2011; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012).

Mange unge vil efter en periode med usikkerhed, ubehag og situationsbetin- get ensomhed opleve, at de har mestret overgangsfasen (Cutrona, 1982). Disse unge har typisk etableret nye sociale kontakter og fået fodfæste i den nye in- stitutionelle sammenhæng. For en mindre gruppe unge kan overgangen derimod udløse en længerevarende fø- lelse af ensomhed, der på sigt kan have betydning for skolegang og trivsel (Cutrona, 1982; Lasgaard, 2010).

Ensomhedsprædiktorer i ungdomsårene

Faktorer, der har betydning for udvik- lingen af ensomhed i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, er kun i ringe omfang undersøgt. Med af- sæt i en integrativ model, som skelner mellem indre og ydre forhold, beskri- ver de Jong Gierveld og Tesch-Römer (2012) ensomhed som et resultat af en række forhold på både individ- og so- ciokulturelt niveau. Modellen afspejler principper fra økologisk udviklingsteo- ri (for introduktion hertil henvises til Bronfenbrenner, 1977). Ensomhed an- ses her som en tilstand, der påvirkes af samspillet mellem faktorer på individ- niveau og forhold på kultur- og sam- fundsniveau. I tråd hermed indikerer studier, at ensomhed i ungdomsårene kan være påvirket af en række forskel- lige faktorer (Lasgaard & Elklit, 2009; Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Canella & Hanks, 2006; Schinka, van Dulmen, Mata, Bossarte, & Swahn, 2013). I det følgende skelnes mellem forhold på in- dividniveau, der vedrører psykologiske faktorer, og forhold på sociokulturelt niveau, der vedrører demografi og so- cial baggrund.

Generelt set peger studier på, at psy- kologiske faktorer som tristhed/depres- sion og lavt selvværd har betydning for udviklingen af ensomhed. En række nyere længdesnitsundersøgelser peger på, at forholdet mellem depressive symptomer (blandt andet nedtrykthed og tristhed) og ensomhed er særligt centralt, idet der synes at være tale om et reciprok forhold, hvor ensomhed og depressive symptomer påvirker hinan- den gensidigt i negativ retning (Ladd & Ettekal, 2013; Lasgaard, Goossens &

Elklit, 2011; Vanhalst, Klimstra, Luyckx, Scholte, Engels, & Goossens, 2012; Vanhalst, Luyckx, Teppers, & Goossens, 2012). Endvidere indikerer tværnsnitsstudier en markant sammenhæng mellem ensomhed og lavt selvværd (en grundlæggende opfattelse af ikke at være god nok; ikke at have værdi; se Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Canella & Hanks, 2006). Forholdet er dog endnu kun undersøgt i længdesnitsundersøgelser i meget begrænset omfang (Vanhalst, Luyckx, Scholte, Engels & Goossens, 2013). Der er grund til at antage, at også selvværd kan spille en rolle i forhold til udviklingen af ensomhed. Endelig skal det holdes for øje, at de forskellige psykologiske tilstande ofte samvarierer. Således viser mange studier, at der er sammenhæng mellem symptomer på depression og angst og lavt selvværd (Sowislo & Orth, 2013).

Andre studier peger på, at sociokulturelle forhold kan have betydning for ensomhed i ungdomsårene. Demografiske faktorer, som boligforhold og familierelation (kernefamilie versus skilsmissefamilie), er forbundet med forekomsten af ensomhed (Garnefski & Diekstra, 1997; Lasgaard, 2010). Endvidere indikerer studier, at ensomhed er forbundet med social baggrund, såsom etnicitet og social position (Cutrona, 1982; Le Roux, 2009; Schinka, van Dulmen, Mata, Bossarte & Swahn, 2013).

Nærværende studie

Formålet med nærværende studie er at belyse faktorer, der potentielt har betydning for udviklingen af ensomhed i overgangen fra grundskole til ung-

domsuddannelse. Med baggrund i de Jong Gierveld og Tesch-Römers integrative model og tidligere studier af forhold, der har betydning for unges ensomhed, antages ensomhed at være forbundet med en række forhold på både individ- og sociokulturelt niveau. Derfor undersøger nærværende studie en række mulige prædiktorer af ensomhed 2½ måneder efter studiestart, herunder faktorer på individ- (psykologiske faktorer) og sociokulturelt (demografi og social baggrund) niveau. På grund af manglen på studier, der belyser forhold, som har betydning for udviklingen af ensomhed i overgangsfaser, er det vanskeligt at opstille specifikke hypoteser. Det antages dog, at faktorer inden for begge områder (individ- og sociokulturelt niveau) har betydning for udviklingen af ensomhed i gymnasieskolen.

Metode

Dataindsamling

Data er indsamlet i en længdesnitsundersøgelse, udført som led i følgeforskning i forbindelse med projektet *Netværk*¹, der har til formål at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser (se Lasgaard, Christiansen, Nielsen, Poulsen, & Bramsen, 2013b og Lasgaard, Nielsen, Christiansen, Christensen, & Bramsen, 2013a for evaluering og en beskrivelse af projektet). Første dataindsamling (Tid 1) foregik ved studiestart i august, mens anden dataindsamling (Tid 2) foregik

1 *Netværk* er et samarbejdsprojekt mellem Ventilen og Mary Fonden med Lauritzen Fonden som finansiel partner. Se projektnetwerk.dk

efter efterårsferien (i oktober/november), 2 ½ måned efter studiestart.

Deltagere blev rekrutteret fra 35 skoler (17 testskoler og 18 kontrolskoler). Med henblik på at øge studiets repræsentativitet blev skolerne udvalgt under hensyn til spredning af geografisk tilhørsforhold (på regionsniveau) og uddannelsesstype. Fordelt over hele landet inkluderedes henholdsvis 26 institutioner med almengymnasiale uddannelser og 9 institutioner med erhvervsgymnasiale uddannelser, svarende til fordelingen på landsplan (Danmarks Statistik, 2012; baseret på tal fra 2011; Undervisningsministeriet, 2012). På baggrund af lodtrækning blev en til to klasser fra hver skole inviteret til at deltage i studiet.

Deltagere

Deltagere i nærværende studie var 1376 elever, der deltog ved Tid 1 og Tid 2 (frafald af deltagere ved Tid 2: 18 %). Ved Tid 1 var elevernes gennemsnitsalder 16.8 ($SD=2.0$) år og langt størstedelen (87 %) var mellem 15 og 17 år. 95 % af deltagerne var af dansk herkomst.

Deltagere og ikke-deltagere (Tid 2) blev sammenlignet ved brug af Tid 1 data ud fra en række demografiske faktorer og deres score på et spørgeskema, der belyser ensomhed (UCLA Loneliness Scale; se nedenfor). Der sås ingen forskel på de to grupper i forhold til graden af ensomhed, men deltagere og ikke-deltagere adskilte sig på to demografiske parametre. Sammenlignet med deltagende elever var ikke-deltagende elever ældre ($M=16.8$ år, $M=17.7$ år; $F[1, 1649]=37.02, p<.0005$), ligesom der sås en forskel i forhold til uddannelsesstype, idet flere HF-elever end STX-

elever var ikke-deltagende ved Tid 2 ($X^2[3, N=1668]=30.12, p<.0005$). Køn og etnicitet var ikke associeret med frafald af deltagere. Der er rensset for den beskrevne skævhed i frafald ved kontrol for uddannelsesstype (HF/anden type) og alder i de udførte analyser.

Deltagelse i Netwerk (den forebyggende intervention) prædikerede ikke ensomhedsniveau efter efterårsferien, men dog viden om ensomhed (Lasgaard et al, 2013b). I dette studie behandles data fra testskoler og kontrolskoler samlet, idet der i de statistiske analyser kontrolleres for deltagelsesstatus (testskole versus kontrolskole).

Spørgeskemaundersøgelsen fandt sted i skoletiden og blev administreret af lærere fra de deltagende skoler på baggrund af en skriftlig instruktion. Spørgeskemaerne ved Tid 1 blev udfyldt umiddelbart efter studiestart i august, mens den opfølgende undersøgelse fandt sted efter efterårsferien. Alle elever blev informeret om, at deltagelse i spørgeskemaundersøgelsen var frivillig samt at svarene var fortrolige. For at kunne sammenholde deltageres Tid 1-besvarelser med deres Tid 2-besvarelser, angav deltagerne en kode, som gjorde det muligt at identificere og matche deltageres besvarelser.

Måleredskaber

Ensomhed. Med henblik på at belyse graden af ensomhed blev UCLA Loneliness Scale benyttet (UCLA; Russell, 1996; Lasgaard, 2007; Tid 1 $a=.88$ og Tid 2 $a=.91$). Skalaen er det mest anvendte og anerkendte instrument inden for forskning i ensomhed og består af 20 udsagn, som besvares på en 4-punkts Likert-skala (fra "aldrig" til "altid").

Individ niveau: psykologiske faktorer (Tid 1)
Selvværd. Rosenbergs Self-Esteem Scale (SES; Rosenberg, 1965; $\alpha = .88$) blev anvendt med henblik på at belyse deltagernes selvværd ved studiestart. Skalaen består af 10 udsagn, der besvares på en 4-punkts Likert-skala (fra "meget enig" til "meget uenig"). En høj score på SES indikerer højt selvværd.

Symptomer på depression og angst. Symptomer på depression og angst blev belyst ved hjælp af subskalaen Emotional Symptoms fra The Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; $\alpha = 0.72$). En høj score på subskalaen indikerede øgede symptomer på negativ affektivitet i form af depression og angst (Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski, & Rothenberger, 2004; Muris, Meesters, & van den Berg, 2003).

Sociokulturelt niveau: Demografi og social baggrund (Tid 1)

Demografi. I spørgeskemaet indgik en række enkeltspørgsmål omkring demografiske forhold, herunder køn og boligforhold (bor med begge forældre [ja/nej]; bor alene [ja/nej]).

Social baggrund. For at belyse deltagernes sociale baggrund indgik spørgsmål, som havde til formål at afdække deltagernes etnicitet samt deltagernes forældres etnicitet og uddannelsesniveau. I forhold til etnicitet skelnes i analyserne mellem dansk fødeland og ikke dansk fødeland. Forældrenes uddannelsesniveau blev inddelt i fire kategorier: 1) ingen uddannelse/grundskole, 2) kort uddannelse, 3) mellem-lang videregående uddannelse samt 4)

lang, videregående uddannelse. Det angivne uddannelsesniveau for henholdsvis elevens mor og far blev sammenfattet i en variabel, der afspejler forældrenes samlede uddannelsesniveau (skaleret fra 2 til 8).

Dataanalyse

Forud for dataanalysen blev ensomme elever identificeret ved Tid 1 og Tid 2. En score på én standardafvigelse over gennemsnitsscoren på UCLA ved Tid 1 (UCLA = 44+) blev betragtet som indikation på ensomhed. Elever, der var ensomme ved Tid 1 ($n = 249$; 15 %), blev udeladt fra analysen.

En binær logistisk regressionsanalyse (LR) med ensomhed ved Tid 2 som afhængig variabel blev udført og de udvalgte prædiktor-variable fra studiestart blev inkluderet i modellen (selvværd, symptomer på depression og angst, køn, etnicitet, fars etnicitet, mors etnicitet, forældres uddannelsesniveau og boforhold [bor med begge forældre/bor alene]). Endelig rensedes, som anført, for skævhed i frafald samt eventuel deltagelse i Netwerk ved kontrol for uddannelsestype (HF eller anden type), alder og intervention (ja/nej). Odds ratio (OR) og 95 % konfidensintervaller (KI) rapporteres for alle prædiktorvariable.

Resultater

Forekomsten af elever, der 2 ½ måned efter studiestart var ensomme (eksklusiv deltagere, som var ensomme ved studiestart), var 9 % ($n = 103$). Resultaterne af den binære LR ses i Tabel 1. Dataanalysen viste, at selvværd signifikant prædikterede ensomhed efter studiestart (OR = .89 [.84-.94], p

Tabel 1:

Logistisk regressionsanalyse af prædiktorer af ensomhed 2½ måned efter studiestart

Prædiktorer	OR (95% CI)
Uddannelsestype	1.33 (0.80-2.19)
Alder	1.03 (0.95-1.13)
Deltagerstatus	1.13 (0.74-1.72)
Selvværd	.89 (0.84-0.94)**
Symptomer på depression og Angst	1.19 (1.06-1.35)**
Køn	.60 (.37-.98)*
Etnicitet	.82 (.29-2.29)
Etnicitet (far)	1.68 (.78-3.59)
Etnicitet (mor)	1.32 (.60-2.91)
Uddannelsesniveau (forældre)	0.99 (.89-1.11)
Bor hos begge forældre	1.04 (.66-1.66)
Bor alene	1.38 (.52-3.66)

Note. OR = Odds ratio (OR). KI = Konfidensintervaller. * $p < .05$; ** $p < .005$

<.005), lige så vel som symptomer på depression og angst (OR = 1.19 [1.06-1.35], $p < .005$). Med andre ord øges sandsynligheden for at være ensom 2½ måned efter studiestart med 11 % for hvert faldende skalapoint på Rosenbergs self-esteem scale ved studiestart. Tilsvarende øger scoren på subskalaen emotionelle symptomer (symptomer på depression og angst) fra SDQ sandsynligheden for ensomhed med 19 % for hvert skalapoint (stigende). I modsætning hertil var ensomhed 2 ½ måned efter studiestart ikke prædikeret af etnicitet (egen, fars eller mors), forældrenes uddannelsesniveau ved studiestart samt boforhold. At være kvinde prædikerede ensomhed 2 ½ måned ef-

ter studiestart (OR = 0.60 [.37-.98], $p < .05$). Der ses dog ingen signifikant kønsforskel i forekomsten af ensomhed efter 2½ måned ($X^2[2, N = 1407] = 2.02, ns$), hvorfor resultatet tilskrives en interaktionseffekt. Alder, uddannelsestype og deltagerstatus prædikerede ikke ensomhed.

Diskussion

Nærværende studie undersøger, hvilke faktorer der har betydning for, at nogle unge bliver ensomme i overgangen fra grundskole til gymnasieskole. Undersøgelsen kan dermed bidrage til at understøtte tilrettelæggelse af projekter rettet mod forebyggelse af ensomhed blandt unge.

Undersøgelsen finder, at en del unge oplever at blive mere ensomme efter studiestart på gymnasieskolen. Således bekræfter studiet tidligere undersøgelser, der viser, at overgangen fra en uddannelsesinstitution til en anden kan være medvirkende til, at nogle elever bliver ensomme (Benner & Graham, 2009; Cutrona, 1982; Waters, Lester, Wenden, & Cross, 2012). Nærværende studie finder endvidere, at psykologiske faktorer ved studiestart er prædikterende for ensomhed 2 ½ måned senere, mens sociokulturelle faktorer ikke har betydning for udviklingen af ensomhed. Denne viden kan øge vores forståelse af, hvad der karakteriserer unge, som er i risiko for at blive ensomme.

Lavt selvværd som prædiktor af ensomhed

Nærværende studie peger på, at lavt selvværd ved studiestart prædikterer ensomhed 2 ½ måned senere på skoleåret. Dette fund er i overensstemmelse med et tidligere studie, der peger på, at lavt selvværd har betydning for udviklingen af ensomhed over tid (Vanhalst, Luyckx, Scholte, Engels, & Goossens, 2013). Resultaterne fra disse studier er meningsfulde, da unges selvværdsfølelse afspejler forestillinger om egne evner, eget værd og sociale kompetencer samt den unges adfærd, hvilket har betydning for initiering og fastholdelse af tilfredsstillende sociale relationer (Peplau, Miceli, & Morasch, 1982). Unge, der er usikre på sig selv og egen værdi, er derfor ofte mindre tilbøjelige til at tage initiativ til social kontakt og kan derfor blive opfattet af andre unge som mindre attraktive kammerater, hvilket øger risikoen for marginalisering og ensomhed.

Symptomer på depression og angst som prædiktor af ensomhed

Nærværende studie finder endvidere, at symptomer på depression og angst ved studiestart prædikterer ensomhed 2 ½ måned senere, hvilket stemmer overens med tidligere studier, der peger på, at depressive symptomer øger risikoen for ensomhed (Ladd & Ettekal, 2013; Lasgaard, Goossens, & Elklit, 2011; Vanhalst, Luyckx, Teppers, & Goossens, 2012). Dette skal ses i lyset af, at en depressiv tilstand ofte vil være forbundet med adfærd og tanke-mønstre, der har negativ betydning for den enkeltes sociale relationer. Unge med depressive symptomer har tendens til at undgå sociale arrangementer, blandt andet som følge af nedsat lyst og energi (Joiner, 2000). En depressiv tilstand kan desuden forringe den unges sociale færdigheder, ligesom depressive tanker ofte vil udløse negative fortolkninger af sociale situationer og reaktioner (Young, 1982). Tilsammen hæmmer dette den sociale kontakt, og den unges personlige udbytte reduceres væsentligt, da der fokuseres på de negative aspekter af samværet med andre. Forholdet mellem angst og ensomhed er mindre velbeskrevet i litteraturen (Lasgaard, Goossens, & Elklit, 2011), men nærværende studie indikerer, at dette forhold med fordel kan undersøges nærmere.

Sociokulturelle faktorer som prædiktor af ensomhed

Nærværende studie peger på, at demografiske faktorer og social position ikke har betydning for udviklingen af ensomhed. Således prædikterer hverken boligforhold, egen eller forældres etni-

citet eller forældres uddannelse ensomhed 2 ½ måned efter studiestart. Studiet tegner dermed et billede af, at hverken forældres sociale position eller det at tilhøre en kernefamilie er beskyttende faktorer i forhold til udviklingen af ensomhed i gymnasieskolen. Dette er lettere overraskende, da flere tidligere studier har fundet, at forældres skilsmisse såvel som sociale position har betydningen for forekomsten af ensomhed i ungdomsårene (Cutrona, 1982; Garnefski & Diekstra, 1997; Lasgaard, 2010; Le Roux, 2009). Samtidig skal det fremhæves, at studiets resultater ikke bekræfter de Jong Gierveld og Tesch-Römers (2012) ensomhedsmodel, der fremhæver samspillet mellem faktorer på både individ- og sociokulturelt niveau.

Der kan peges på flere forhold, som kan være med til at forklare studiets resultater. For det første kan resultaterne afspejle, at sociokulturelle faktorer generelt spiller en mindre rolle for udviklingen af ensomhed i ungdomsårene end i andre livsperioder. De Jong Gierveld og Tesch-Römers (2012) ensomhedsmodel har især hentet inspiration i studier, der beskriver ensomhed i alderdommen. For det andet kan resultaterne afspejle, at de sociale forskelle i Danmark er små. Den danske befolknings sammensætning er generelt homogen, hvorfor sociale forskelle kan have mindre betydning, end i lande med en mere heterogent-sammensat befolkning. Endelig dannes vores forventninger til sociale relationer og aktiviteter inden for en national og kulturel referenceramme, hvorfor disse kan være markant forskellige på tværs af lande og kulturer, eksempelvis som føl-

ge af forskellige normer for familiestrukturer og ungdomskultur.

Vi er ikke bekendt med tidligere studier, der på samme vis har undersøgt en bred gruppe sociokulturelle faktorer som prædiktorer for udviklingen af ensomhed hos unge. Andre studier har dog fundet, at specifikke sociokulturelle faktorer ikke har betydning for udviklingen af ensomhed blandt unge. Et nyere studie af finske unge finder således, at familierelaterede faktorer (herunder forældres skilsmisse) ikke har betydning for ensomhed i ungdomsårene (Rönka, Rautio, Koironen, Sunnair, & Taanila, 2014), ligesom to studier af tyrkiske unge finder, at forældredannelse og socioøkonomisk status ikke eller kun i mindre grad er forbundet med ensomhed (Ayhan, Simsek, Aral, & Baran, 2012; Uruk & Demir, 2003). Dette taler for, at sociokulturelle faktorer har mindre betydning for udviklingen af ensomhed blandt unge.

Implikationer

Nærværende studie indikerer, at sårbare unge (depressive, ængstelige og/eller usikre) kan have særlig gavn af initiativer rettet mod forebyggelse af ensomhed. Samtidig kan initiativer rettet mod ensomhed med fordel hente inspirationen i interventioner rettet mod lavt selvværd og internaliserings-tendenser (depression og angst) – både hvad angår universel forebyggelse, der involverer hele klassen, samt selekteret forebyggelse, der involverer sårbare unge.

Der eksisterer få skolebaserede forebyggelsesprogrammer, hvis primære formål er at øge skoleelevers selvværd (Haney & Durak, 1998), og kun ganske

få er beskrevet i den internationale literatur. En metaanalyse af skolebaserede forebyggelsesprogrammer og behandlingsforløb, der har til hensigt at påvirke unges selvværd, viser imidlertid, at forebyggelsesprogrammer kan være virksomme, om end mere specialiserede behandlingsforløb har den største effekt (Haney & Durak, 1998). Desuden tyder et studie på, at en mentorordning kan være virksom i forhold til at styrke skoleelevers selvværd (King, Vidourek, Davis, & McClellan, 2002).

En lang række forebyggelses- og afhjælpningsprogrammer rettet mod internaliseringsproblemer er tidligere fundet effektive i skoleregi (Calear & Christensen, 2010; Horowitz & Garber, 2006; Niel & Christensen, 2009?). Endvidere er selekterede forebyggelsesprogrammer, der retter sig mod udvalgte skoleelever i risiko for internaliseringsproblemer, fundet mere virksomme end universelle forebyggelsesprogrammer (Calear & Christensen, 2010; Horowitz & Garber, 2006; Niel & Christensen, 2009). Skolebaseret forebyggelse rettet mod depressive symptomer er ofte baseret på elementer fra kognitiv adfærdsterapi (Calear & Christensen, 2010; Horowitz & Garber, 2006), såsom gruppebaserede klassesessioner med fokus på kognitiv restrukturering og problemløsning (Shochet et al., 2001) samt psykoedukation og rollespil (Kowalenko et al., 2005). Elementer fra kognitiv adfærdsterapi ses ligeledes ofte anvendt i skolebaseret forebyggelse og afhjælpning af angstsymptomer (Niel & Christensen, 2009).

Desuden har studier vist, at personen der er ansvarlig for programmets gennemførelse har betydning for effek-

ten, idet programmer, som benytter en psykologfaglig programleder, generelt har større effekt, end programmer der anvender en lærer eller andet skolepersonale (Calear & Christensen, 2010; Niel & Christensen, 2009).

Sammenfattende peger tidligere studier på, at selekterede og specialiserede indsatser rettet mod sårbare unge er de mest effektive i forbindelse med forebyggelse og afhjælpning af lavt selvværd og internaliseringsproblemer. Set i det lys kan initiativer, der har til formål at forebygge ensomhed blandt unge, med fordel indarbejde elementer, der retter sig specifikt mod sårbare unge. Dette kunne konkret bestå i identifikation af sårbare unge i studiestartsperioden, eksempelvis i forbindelse med introduktionssamtaler med alle elever, med henblik på tilbud om en mentorordning (lærer eller ældre elev), studievejledning eller psykologfaglig rådgivning, hvor den sårbare unge støttes i overgangen fra grundskole til gymnasieskole.

Studiets begrænsninger

Nærværende studie undersøger et begrænset antal faktorer og tegner dermed ikke et komplet billede af, hvilke forhold der har betydning for udviklingen af ensomhed i overgangen fra grundskole til gymnasieskole. Tidligere studier (se Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Canella, & Hanks, 2006) har påvist en sammenhæng mellem ensomhed og generthed, manglende social støtte, stress samt selvafløring i ungdomsårene. Mestrings- og attribueringsstil er ligeledes forbundet med ensomhed blandt unge, ligesom mestrings- og attribueringsstil potentielt

forklarer en del af sammenhængen mellem ensomhed og lavt selvværd (Lasgaard & Elklit, 2009). Der er således forsat behov for at identificere faktorer, der har betydning for, at nogle unge bliver ensomme i overgangen fra grundskole til gymnasieskole. Mere viden om unge i øget risiko for at opleve ensomhed vil bidrage betydeligt til tilrettelæggelse af forebyggelses- og afhjælpningsindsatser.

Endvidere skal det fremhæves, at andelen af deltagere med anden etnisk baggrund (egen og/eller forældres) er begrænset, hvorfor resultaterne fra analysen af disse sociokulturelle faktorer bør fortolkes med forsigtighed. Endelig er deltagerne i nærværende studie alle elever på gymnasiale uddannelsesinstitutioner. Dette kan potentielt have betydning for resultaternes gyldighed i andre uddannelsesmæssige sammenhænge.

Konklusion

Sammenfattende peger undersøgelsen på, at nogle unge oplever at blive mere ensomme efter studiestart i gymnasieskolen, samt at lavt selvværd og symptomer på depression og angst ved studiestart prædikterer ensomhed 2 ½ måned senere på skoleåret. Undersøgelsen finder endvidere, at sociokulturelle forhold ikke har betydning for udviklingen af ensomhed i denne periode.

Undersøgelsen tyder således på, at sårbare unge kan have særlig gavn af initiativer rettet mod forebyggelse af ensomhed. Tidligere studier peger på, at selekterede og specialiserede indsatser rettet mod sårbare unge er de mest effektive i forbindelse med forebyggelse og afhjælpning af lavt selvværd og in-

ternaliseringsproblemer. Set i det lys, kan initiativer, der har til formål at forebygge ensomhed blandt unge, sandsynligvis med fordel indarbejde elementer, der retter sig specifikt mod sårbare unge.

Referencer

- Aikins, J., Bierman, K., & Parker J. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development, 14*, 42-60.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T., & Rothenberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*, 11-16.
- Benner, A. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 556-567.
- Benner, A., & Graham, S. (2009) The Transition to High School as a Developmental Process Among Multiethnic Urban Youth. *Child Development, 80*, 356-376.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. In L. Peplau & D. Perlman (eds.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 269-290). Wiley: New York.
- Calear, A., & Christensen, H. (2010). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence, 33*, 429-438.
- Cotterell, J. (2007) *Social networks in youth and adolescence*. 2nd edition. Routledge, Taylor & Francis Group: London.
- Cutrona, C. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (eds.) *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 291-309). Wiley: New York.
- De Jong Gierveld, J. (1998). A review of Loneliness: Concept and definitions, determinants

- and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.
- De Jong Gierveld, J., & Tesch-Römer, C. (2012). Loneliness in old age in Eastern and Western European societies: Theoretical perspectives. *European Journal of Aging*, 9, 285-295.
- Garnefski, N., & Diekstra, R. (1997). Adolescents from one parent, stepparent or intact families: Emotional problems and suicide attempts. *Journal of Adolescence*, 20, 201-208.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Clinical Psychiatry*, 38, 581-587.
- Goossens, L., & Marcoen, F. (1999). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: From individual differences to developmental processes. In K. Rotenberg & S. Hymel (eds.) *Loneliness in Childhood and Adolescence* (s. 225-244). Cambridge University Press: Cambridge.
- Goossens, L. (2006). Emotion, affect and loneliness in adolescence. I S. Jackson & L. Goossens (eds.) *Handbook of Adolescence* (s. 51-66). Psychology Press: East Sussex.
- Haney, P., & Durlak, J. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Hedelund, M., Nikolajsen, A., & Swane, C. (2014). Ensom midt i livet – livshistorier, erfaringer og mønstre. *Ensomme Gamles Værn*: København.
- Heinrich, L., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-415.
- Joiner, T. E. (2000). Depression's vicious scree. *Clinical Psychology*, 7, 203-218.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72, 294-299.
- Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescent's adjustment across middle school transitions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 215-243.
- Kowalenko, N., Rapee, R. M., Simmons, J., Wignall, A., Hoge, R., Whitefield, K., Starling, J., Stonehouse, R., & Baillie, A. J. (2005). Short-term effectiveness of a school-based early intervention program for adolescent depression. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10, 493-507.
- Ladd, G., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: Normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 36, 1269-1282.
- Larson, R. (1999). The uses of loneliness in adolescence. I K. Rotenberg & S. Hymel (eds.) *Loneliness in Childhood and Adolescence* (s. 244-263). Cambridge University Press: Cambridge.
- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Lasgaard, M. (2010). Ensom i en social verden. *Psyke og Logos*, 31, 206-231.
- Lasgaard, M., Christiansen, J., Nielsen, S., Poulsen A. K. H., & Bramsen, R. (2013b). *Netværk – om at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser. Spor 2 – Effektstudie*. Syddansk Universitet.
- Lasgaard, M., Goossens, L., & Elklit, A. (2011). Loneliness, depressive symptomatology, and suicide ideation in adolescence: cross-sectional and longitudinal analyses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 137-150.
- Lasgaard, M., Nielsen, S., Christiansen, J., Christensen, R., & Bramsen, R. (2013a). *Netværk – om at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser. Spor 1 – evaluering af tilfredshed og gennemførelse*. Syddansk Universitet.
- Lasgaard, M., Elklit, A. (2009). Prototypic Features of Loneliness in a Stratified Sample of Adolescents. *Interpersona*, 3, 85-110.
- Le Roux, A. (2009). The relationship between adolescents' attitudes towards their fathers and loneliness: A cross-cultural study. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 219-226.
- Luanagh, C., & Lawlor, B. (2008). Loneliness and health of older people. *International journal of Geriatric Psychiatry*, 23, 1213-1221.
- Luo, Y., Hawkey, L., Wait, L., & Cacioppo, J. (2012). Loneliness, health, and mortality in old age: A national longitudinal study. *Social science and Medicine*, 74, 907-914.
- Mahon, N., Yarcheski, A., Yarcheski, T., Cannella, B., & Hanks, M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55, 308-315.
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, F. (2003). The strengths and difficulties ques-

- tionnaire (SDQ). Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *12*, 1-8.
- Niel, A., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, *29*, 208-215.
- Perlman, D., & Joshi, P. (1989). The revelation of loneliness. In M. Hojat & R. Crandall (eds.) *Loneliness: Theory, Research, and Applications* (s. 63-76). Sage Publications: United States of America.
- Peplau, L., & Perlman, D. (1982). Perspectives on Loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (eds.) *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 1-20). Wiley: New York.
- Peplau, L. A., Miceli, M., & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135-151). New York: Wiley.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotenberg, K. (1999) Childhood and adolescent loneliness: An introduction. In K. Rotenberg & S. Hymel (eds). *Loneliness in Childhood and Adolescence* (s. 3-10). Cambridge University Press.
- Rönkä, A., Rautio, A., Koironen, M., Sunnair, V., & Taanila, A. (2014). Experience of loneliness among adolescent girls and boys: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *Journal of Youth Studies*, *17*, 183-203.
- Regeringen (2014). *Sundere Liv for alle. Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse: København*.
- Russell, D. (1996) UCLA Loneliness Scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, *66*, 20-30.
- Rubenstein, C., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (eds.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 206-223). Wiley: New York.
- Schinka, K., van Dulmen, M., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Associations between loneliness and suicidality during middle childhood and adolescence: Longitudinal effects and the role of demographic characteristics. *The Journal of Psychology*, *146*, 105-118.
- Schinka, K., van Dulmen, M., Mata, A., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, *36*, 1251-1260.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett, P. H., & Osgarby, S. M. (2001). The efficacy of a universal school-based program to prevent adolescent depression. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*, 303-315.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *39*, 213-240.
- Undervisningsministeriet (2014). Den danske folkeskoles formålsparagraf. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>.
- Vanhalst, J., Klimstra, A., Luyckx, K., Scholte, J., Engels, E., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 776-787.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R., Engels, R., & Goossens, L. (2013). Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence: perceived – but not actual – social acceptance as an underlying mechanism. *Journal of Abnormal Psychology*, *41*, 1067-1081.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Teppers, E., & Goossens, L. (2012). Disentangling the longitudinal relation between loneliness and depressive symptoms: Prospective effects and the intervening role of coping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *31*, 810-834.
- Waters, S., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretical grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *22*, 190-205.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 173-182.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression, and cognitive therapy: theory and application. I L. Peplau & D. Perlman (eds.) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 379-405). Wiley: New York.

Særligt sensitiv? En kritisk akademisk analyse af begrebet



Formålet med artiklen er at bidrage til diskussionen om begrebet særligt sensitiv med udgangspunkt i en kritisk akademisk analyse af begrebet. Artiklen sætter fokus på forståelsen af begrebet særligt sensitive børn ud fra en begrebslig sammenligning med forståelsen af angst børn. Da begrebet særligt sensitiv i stigende grad anvendes til at beskrive børn, bør vi som fagfolk være informeret om den eksisterende litteratur på området. En central pointe i artiklen er, at vores forståelse af de børn vi møder er afgørende for, hvordan vi bedst muligt kan hjælpe dem. Da litteraturen tydeliggør en række ligheder mellem det at blive vurderet som værende særligt sensitiv og angst hos børn, sætter vi fokus på behovet for at fagfolk er opmærksomme på dette i udredning af barnets vanskeligheder, da der er stor forskel på, hvordan man intervenserer overfor disse to grupper – på trods af deres begrebslige nærhed. Idet evidensen på området om særlig sensitivitet er relativt begrænset, bør vi fortsat være varsomme med anvendelsen af begrebet og den foreslåede behandling. Vi bør derfor overveje om det, at beskrive børn som særligt sensitiv er behjælpeligt i ønsket om at fremme psykisk sund udvikling hos børn.

Af Sofie Wille Østergaard, Ditte Holm Sørensen, Marie Louise Reinholdt-Dunne, & Barbara Hoff Esbjørn.

Artiklen er skrevet af medarbejdere ved Center for Angst (CfA), Institut for Psykologi ved Københavns Universitet. CCAP er et grundforsknings- og behandlingsprojekt for børn i alderen 7-13 år, som lider af angst.

Introduktion

I vores arbejde som psykologer møder vi ofte forældre, eller andre der fortæller om børn, der er særligt sensitive, og vi bliver bedt om at tage psykologfaglig stilling til hvilke behov barnet har samt hvilke støtteforanstaltninger vi kan tilbyde det særligt sensitive barn. Dette gælder i høj grad også i vores arbejde i Center for Angst (CfA), der er et forsknings- og behandlingsprojekt vedrørende angsttilstande hos børn ved Københavns Universitets Institut for Psykologi. En del af de familier, som henvender sig for at søge behandling til deres barns van-

skeligheder, beskriver at de enten selv vurderer, at deres barn er særligt sensitivt, eller at de har mødt andre, som har fortalt dem, at deres barn måske var særligt sensitivt.

Som psykologer bør vi som grundregel basere vores faglige vurderinger på evidens. Dette rejser behovet for, at vi også forholder os til begrebet særligt sensitiv, herunder hvad begrebet dækker over, hvilken metodik der anvendes i vurderingen af, hvem der er særligt sensitive, og hvem der ikke er det, samt hvilken evidens der er for intervention overfor børn, der er vurderet som væ-

rende særligt sensitive. Faren ved ikke at sætte os ind i dette, og forholde os kritisk til vores egen praksis, er at vi kan risikere at overse eller forværre eventuelle psykiske vanskeligheder, som har samme symptom kompleks som begrebet særlig sensitiv. Vi skal som fagpersoner være garanter for, at børnenes styrker og vanskeligheder identificeres og behandles så effektivt som muligt. Dette kræver en aktiv stillingtagen til, hvordan barnets vanskeligheder bedst forstås. Motivationen for og formålet med at skrive denne artikel var derfor at gennemgå forskningslitteraturen på området, og lave en kritisk akademisk analyse af begrebet særligt sensitiv, så vi som psykologer kan være klædt bedre på fagligt til at vurdere spørgsmål vedrørende børn, der er vurderet som værende særligt sensitive. Artiklen vil have særligt fokus på forskelle og ligheder mellem særlig sensitivitet og angsttilstande hos børn, da der er et stort overlap mellem symptombilledet i de to grupper, og da angstlidelser er den hyppigst forekommende psykiske lidelse blandt børn og unge.

At være særligt sensitiv: Definition, udvikling og metodekritik

Definition

Hvad dækker begrebet særligt sensitiv over? Hvordan kan vi forstå det at være særligt sensitiv? Spørger man forældre om, hvordan de oplever, at deres barn er særligt sensitivt, vil de ofte uddybe dette forskelligt. Nogle forældre beskriver: *“Han bliver hurtigt meget ked af det. Der skal ikke så meget til før hans verden vælter.”* Andre beskriver: *“Hun lukker sig inde i sig selv, og vil ikke snakke med*

andre.” Andre igen vil uddybe med sætninger som *“Det er som om, hun oplever alting meget voldsommere end andre børn, som om hun overreagerer.”* Der er således blandt forældre ikke en konsensus om, hvordan man beskriver det særligt sensitive barn. I skolemæssige sammenhænge kan professionelle opleve, at nogle børn gentagne gange undgår eller fritages fra aktiviteter i skolen, såsom idræt, og at dette forklares med, at der bør tages et ekstra hensyn til barnet, da det er særligt sensitivt. Betegnelsen særligt sensitiv er gennem de seneste år blevet anvendt oftere og oftere. Særligt findes det på internettet, hvor mange, der er selvidentificerede særligt sensitive, deler erfaringer med hinanden om de vanskeligheder, de oplever (Benham, 2006). Disse forskelle tydeliggør behovet for at få et fælles grundlag, som såvel forældre som fagperson kan tale ud fra. Vi bliver nødt til at sikre os, at vi taler om det samme, hvis vi skal kunne indgå i en konstruktiv dialog om barnets styrker og vanskeligheder.

Begrebet særligt sensitiv er skabt af den amerikanske psykolog og forsker Elaine N. Aron. Hun beskriver særlig sensitivitet som et nedarvet træk, man kan finde hos både dyr og mennesker (Aron, 2010; Lolk, 2012). Trækket er kategorielt – et individ kan således ikke have blot lidt af trækket, enten har man det, eller også har man det ikke. Trækket for særlig sensitivitet indebærer, at man bearbejder stimuli grundigere end andre. Derved opdager man flere detaljer i omverden, hvilket fører til, at man lettere overvældes af disse informationer end personer, der ikke har trækket. Aron (2003) understreger, at børn ikke pludseligt bliver særligt sensitive, men at ad-

færd og reaktioner hos disse børn er nogenlunde konstante fra fødslen. De egen-skaber trækket medfører, kan overvælde barnet både positivt og negativt. Barnet er udfordret, men står overfor særlige muligheder, idet at det forstår detaljerigdommen omkring det (Aron, 2003). I en undersøgelse foretaget i USA på over 1000 uspecificerede deltagere, der alle udfyldte et spørgeskema om det særligt sensitive træk, fandt Aron (2003) en forekomst på mellem på 15-20 %. Undersøgelsen viser desuden, at trækket særligt sensitiv er ligeligt fordelt mellem kønne, hvilket er i modsætning til mange psykiske lidelser, der har en øget forekomst hos det ene køn, f.eks. er autisme spektrum forstyrrelser oftere forekommende hos drenge, hvorimod angst og depression oftere ses hos piger. Da særlig sensitivitet er et nedarvet træk, som individet fødes med, vil man kunne undersøge og vurdere om barnet er særligt sensitivt ganske tidligt i livet. Dette vanskeliggøres dog af, at trækket udtrykkes meget forskelligt. Trækket kan således ses i mange forskellige former for adfærd. Det vurderes f.eks. at op mod 30 % af personer, der har trækket særlig sensitivitet, er ekstroverte med udadreagerende adfærd, hvorimod ca. 70 % er introverte, reagerer med øget ængstelighed, ved at trække sig tilbage fra social interaktion samt ved at blive oprørte og frustrerede. På trods af at, individerne deler trækket særligt sensitiv, vil de udadtil fremstå som meget forskellige (Aron, 2010; Møberg, 2010).

Uagtet det meget forskellige adfærdsmæssige udtryk, vil der være nogle fællestræk, der ofte er til stede hos børn, der er vurderet som særligt sensitive. De bliver ofte overvældet, når de oplever store

mængder stimuli, og forsøger derfor at undgå disse. De kan derfor opleves som sky, frygtsomme, gråd-labile, socialt hæmmede og asociale, da de gerne undgår sociale situationer. Børnene beskrives desuden som, at de har flere kropslige reaktioner, og at de lettere bliver smertepåvirket end børn, der vurderes som ikke værende særligt sensitive (Aron, 2003; Virtue, 2003). Samtidigt beskriver Aron (2003) og Virtue (2003) børn, der er vurderet som særligt sensitive, som empatiske, kloge, omsorgsfulde og kreative. De skildres som børn, der opfanger mere fra deres omgivelser og reflekterer mere over deres oplevelser end andre børn. Aron (2003) understreger, at det hun vurderer som værende særligt sensitiv, *ikke er en lidelse*, men derimod en grundlæggende måde at bearbejde stimuli på. Trækket bliver dog ofte misforstået som værende en lidelse, både af omverdenen og af de personer, der har det særligt sensitive træk (Aron, 2003; Dörge, 2013). Denne misforståelse understøttes muligvis af, at voksne, der beskriver sig selv som særligt sensitive med en høj sanseprocesserings sensitivitet målt på Aron og Arons (1997) skala, samtidigt beskriver sig selv som havende højere niveau af stress og flere symptomer på dårligt helbred (Benham, 2006).

Udvikling

Teorien om særlig sensitivitet forholder sig også til udvikling hos børn med trækket. Aron (2003) beskriver, at et roligt hjem med en sikker tilknytning til en primær omsorgsperson er af større vigtighed for særligt sensitive børns udvikling, end det er for andre børn. Dette, da de i højere grad bliver påvirket negativt af at vokse op i en dysfunktionel fa-

milie. De særligt sensitive børn har ydermere et specielt stort behov for støtte i de situationer, de oplever som farlige, fordi de er mere opmærksomme på den 'farlige situation' end andre børn, og lettere bliver overvældet. Dermed bliver der også øget fokus på kvaliteten af den støtte og omsorg, de får fra deres primære omsorgspersoner i situationen, da barnet i højere grad forventes at være afhængig af støtte fra omgivelserne for at kunne udholde belastende situationer. Forældre til særligt sensitive børn kan ifølge Aron (2003) have vanskeligt ved at forstå, at de ikke kan have de samme forventninger til deres barn, som man kan til ikke særligt sensitive børn. Hvis de ikke selv er særligt sensitive, kan de have sværere ved at forholde sig til deres særligt sensitive barn. De vil forsøge at få barnet til at opfylde deres forventninger, og når det særligt sensitive barn ikke kan det, vil både barn og voksen føle sig som en fiasko (Aron, 2003). Det væsentlige i dette samspil er et 'goodness of fit', som ifølge Aron (2003) er, når forældre forstår og acceptere deres barn, som det er, samt tilbyder støtte og aflastning ud fra denne forståelse. Derudover beskriver Aron (2003), at forældre til særligt sensitive børn vil opleve, at de vil være forbundet til deres børn på et dybere niveau end andre, og at de, hvis de formår at støtte deres barn ud fra de foreslåede retningslinjer for støtte til disse børn, vil kunne forvente store, ekstraordinære bidrag til verden fra deres barn (Aron, 2003).

Metodekritik

Vi har i det ovenstående søgt at være loyale overfor de anvendte teoretikere, dog er litteraturen præget af metodolo-

giske svagheder, som vi finder os nødsaget til at påpege. For det første, må det betragtes som en bias, at Aron beskriver sig selv som særligt sensitiv, og derfor er personligt involveret i at have udviklet et begreb, der dækker hendes egne oplevelser. Det er vanskeligt at forestille sig, at hun formår at forholde sig objektivt til begrebet, når hun beskriver sig selv. Dette er en generel tendens, således at størsteparten af den litteratur, der er skrevet på området, er skrevet af personer, der oplever sig selv som særligt sensitive (Aron, 2003; Møberg, 2010; Lolk, 2012; Dörge, 2013). Dette fænomen kunne ligeledes være medforklarende til, at begrebet dækker over både styrker og vanskeligheder, og at de vanskeligheder der beskrives, samtidigt er meget overlappende med andre former for vanskeligheder. Herunder må nævnes, at en del af de beskrivelser, der karakteriserer børn som særligt sensitive, f.eks. social isolati-on, at de let bliver overvældet og efterfølgende undgår en situation, i høj grad også karakteriserer de symptomer børn med f.eks. angstlidelser frembyder.

En anden metodisk kritik baserer sig på rapporteringen af det videnskabelige grundlag bag teorien (Aron, 2003). Der er i undersøgelserne ikke tilstrækkelig information om, hvilke samples fænomenerne er undersøgt i. Det er således ikke muligt at vurdere, hvorvidt resultaterne er betinget af, hvem der er udvalgt hvordan, eller om disse er almengyldige og kan generaliseres til den almene befolkning. F.eks. har Aron (2003) konstrueret sit spørgeskema på baggrund af samtaler med 40 mænd og kvinder, der alle selv henvendte sig til hende, fordi de oplevede

sig selv som særligt sensitive. Disse samtaler har ledt til spørgeskemaet, der bagefter er givet til tusinder af mennesker. Dog er det ikke klart, hvordan disse er udvalgt. Dette medfører, at der er en klar henvisningsbias i materialet, og som altid vil personer med problemer være mere tilbøjelige til at henvende sig end personer, der ingen vanskeligheder oplever i hverdagen. Efterfølgende har Aron (2003) dog lavet et telefoninterview, hvor deltagerne var tilfældigt udvalgt, der bekræfter, at 20 % af de undersøgte beskrev sig selv som særligt sensitive. Det står dog stadig ikke klart, hvor mange der har deltaget i dette telefoninterview.

Et yderligere problem indenfor feltet er, at forskerne heller ikke definerer de adfærdsmæssige korrelater og særlige træk ens. I Arons (2003, 2010) terminologi har særligt sensitive individer særlige evner indenfor kreativitet, fordi de har særligt hurtige reflekser, og opfanger mere end andre i deres miljø. Desuden er de særligt intuitive. Hos Virtue (2003) bliver de dog yderligere beskrevet som fødte helbredere, synske og havende stærke forbindelser til energien i jorden, månen og stjernerne. Dette kompromitterer begrebets videnskabelighed, da det ikke er muligt empirisk at undersøge udsagnene. Ydermere er det relevant at fremhæve, at empirisk litteratur på området er yderst begrænset, hvilket igen kompromitterer teorien og begrebernes validitet.

Hvordan måles særlig sensitivitet?

Som psykologer, består en del af vores arbejde i at vurdere forekomster eller grader af forekomster af styrker og van-

skeligheder. Dette sætter særlig fokus på behovet for metodisk stærke måleinstrumenter, hvis vi skal kunne udtale os stabilt om et fænomen på tværs af personen, der udfører undersøgelsen. For forskning i børnepsykologiske fænomener, er det også altafgørende, at vi anvender undersøgelsesmetoder, der er psykometrisk valide, hvis vi skal kunne stole på vores resultater. Aron, der selv er forsker, har derfor udviklet en metode til vurdering af begrebet særlig sensitivitet.

Aron (2003) opstiller således en række kriterier, som barnet skal opfylde for at vurderes som særligt sensitiv. Kriterierne beskrives som en tjekliste. Tjeklisten består af et forældrespørgeskema og kaldes *Is Your Child Highly Sensitive? A Parent's Questionnaire*. Forældrespørgeskemaet består af 23 udsagn, som forældrene skal vurdere, hvorvidt de karakteriserer deres barn eller ej (se venligst appendiks bagerst i artiklen).

Forældrespørgeskemaet har den bedste prædikative validitet i forhold til at differentiere mellem, om barnet er særligt sensitivt eller ej (Aron, 2003). Såfremt man som forældre kan svare ja til tretten eller flere af nedestående kriterier på vegne af sit barn, er ens barn sandsynligvis særligt sensitivt. Hvis man som forældre derimod kun kan svare ja til et eller to kriterier, men at netop det eller de kriterier anses for meget karakteristiske for ens barn, kan der også være tale om at barnet vurderes som særligt sensitivt.

Når man skal vurdere validiteten af spørgeskemaer, er et af de kriterier man vurderer "face-validity". Dette betyder, om de spørgsmål der stilles, fremstår som om de vurderer det, man

ønsker at vurdere. Et andet validitetskriterie er "discriminant validity", hvilket dækker over, hvorvidt de spørgsmål der stilles, formår at diskriminere mellem de personer, der f.eks. har det særligt sensitive træk fra andre træk eller lidelser samt fra de personer, der ikke opfylder kriterierne. Når man vurderer disse kriterier i forhold til *Is Your Child Highly Sensitive? A Parent's Questionnaire*, ses at de anvendte spørgsmål dækker bredt, og indeholder både de styrker og vanskeligheder, som Aron opstiller som beskrivende for børn, der vurderes som særligt sensitive. Derimod indeholder skemaet også en række spørgsmål, der beskriver kriterier som langt de fleste ville svare bekræftende til f.eks. "Vil gerne skifte tøj, hvis tøjet er blevet vådt eller fyldt med sand", eller som også karakteriserer børn med f.eks. generaliseret angst "Er perfektionist". På trods af, at nogen forskning tyder på, at skemaets validitet og reliabilitet er tilfredsstillende, kræves der mere forskning på området, før man kan konkludere, at skemaet er tilfredsstillende psykometrisk (Smolewska, McCabe & Woody, 2006). Det samme er gældende for et skema udviklet til voksnes selvrapport. En særlig bekymring i denne henseende er, hvorvidt skemaet korrekt formår at identificere de personer, der er særligt sensitive fra de personer, der ikke er det, samt om skemaet formår at skelne mellem om personen har en særlig sensitivitet, eller om personen lider af en psykisk lidelse, hvor visse af de sammen symptomer forekommer, f.eks. angst. Generelt må man således konkludere, at på nuværende tidspunkt er den psykometriske styrke af spørgeskemaet tvivlsom.

Angst i barndommen

Overlappet i symptombilledet, blandt børn med angst og børn, der er særligt sensitive, er betragteligt, hvorfor vi fokuserer på denne lidelse i vores drøftelse af begrebet særligt sensitiv. Angst er en naturlig del af livet og tjener det formål, at igangsætte vores biologiske og mentale alarmberedskab, herunder at udløse kropslige reaktioner, der kan sikre vores overlevelse (Leth, 2012). Angst er forskelligt udtrykt op gennem barndommen og i voksenlivet, og hvad vi er bange for varierer således med alder og udviklingsstadiet. Mindre børn er oftere bange for f.eks. monstre, hunde og mørke, hvimod ældre børn oftere bekymrer sig om, hvad andre tænker om dem, og hvad der sker ude i verden. Angst bliver en lidelse, når den forstyrrer barnet i sin normale udvikling, således at selv objektive ufarlige stimuli igangsætter voldsomme reaktioner eller undgåelse. Behandlingskrævende angst forstyrrer således barnets normale alderssvarende funktion i forhold til familie, skole, og/eller venskabsliv væsentligt, og medfører omfattende begrænsninger for både barnet og dets familie. Hvorvidt angsten er behandlingskrævende eller ej, vil bl.a. afhænge af hvor invaderende og forstyrrende den er for det pågældende barn og dets familie (Leth & Esbjørn, 2012).

Angstlidelser opstår typisk i løbet af barndommen eller ungdommen (Kessler et al., 2005) og er den hyppigst forekommende psykiske lidelse blandt børn og unge (Muris, 2010). Mellem 15 og 30 % af unge voksne, vil på et tidspunkt i deres barn- eller ungdom have opfyldt kriterierne for en angstangstlidelse (Cope-

land, Angold, Shanaman, & Costello, 2014). Der er en familiær disposition, således at forældre til angste børn oftere selv er angste end forældre til børn, der ikke er angste, omend størsteparten af variationen i angstsymptomer skyldes miljømæssige faktorer.

Overvindelse eller vedligeholdelse af angst i barndommen

For nogle vil en angstlidelse overvindes uden behandling. Udvikling af angst over tid afhænger af samspillet mellem risiko og beskyttende faktorer over tid (Munck et al., 2010). En af de mekanismer, der har vist sig at være forbundet med angstlidelsers forekomst, og som man vurderer, har en betydning i forhold til fastholdelse af angsten, er undgåelse. Undgåelse er en central mestringsstrategi blandt individer, der lider af angst. Fordi angst er en ubehagelig følelse, søges denne naturligt undgået. Hos børn med angstlidelser, ses undgåelsesadfærd hos både barnet og forældrene. Denne kan handle om at forudsige situationer, hvor den frygtede stimulus ville kunne forekomme og undgå alt form for kontakt med denne. De fleste forældre prøver at beskytte deres barn mod stærkt ubehagelige oplevelser og følelser og oplever, undgåelsesadfærden beskytter barnet mod angsten. Desværre vedligeholder undgåelsesadfærd også angsten. En type undgåelsesadfærd, hvor man anvender særlige former for tanker, handlinger eller genstande, som sikrer at angsten udebliver, kaldes sikkerhedsadfærd. Gennem denne kan barnet forsøge at få kontrol over angsten, selvom barnet befinder sig i en angstfyldt situation (Esbjörn, Breinholst, Nielsen, & Reinholdt-Dunne, 2012).

Både direkte undgåelse og sikkerhedsadfærd bliver problematiske, når de medfører væsentlige tilpasninger for både barnet og dets familie i hverdagen (Esbjörn et al., 2012a). De går ofte hånd i hånd, og mødes jævnligt i CfA, hvor familier har tilpasset sig barnets angst og accepteret en hverdag med omfattende begrænsninger for at undgå at møde den frygtede situation. Det kan ofte være svært for familien at identificere egen sikkerheds- og undgåelsesadfærd, da det er blevet så indgroet en del af hverdagen.

Case: Sikkerhedsadfærd

Ved en udredning af en 9-årige pige i CfA, fremgik det, at pigen ringede til sine forældre, hver gang hun gik fra et sted til et andet, f.eks. fra hjem til skole, og fra skole hjem til en veninde. Ydermere tjekkede pigen hver morgen forældrenes mobiltelefoner for at sikre sig, at de begge havde nok strøm til, at hun kunne foretage sine opkald. Pigen fik stillet diagnosen separationsangst.

Dette er et eksempel på en sikkerhedsadfærd, der bliver en måde hvorpå barnet kan udholde at indgå i normale hverdagsaktiviteter. Sikkerhedsadfærden er med til at sikre, at barnet undgår at udfordre sine forventninger til den frygtede situation, hvormed opfattelsen af det frygtede forbliver forvrænget og overdrevet (Gross & Thompson, 2007). Problemet med denne type adfærd og hensynstagen fra forældrenes side, hvor hverdagen indrettes for at imødekomme barnet, og som er foretaget med de bedste intentioner, er at den desværre vil bidrage til, at barnet fastholdes i sin antagelse om, at verden er

utryk og et farligt sted at være, og angsten dermed er begrundet (Leth, 2012).

En yderligere risikofaktor som er identificeret i angstlitteraturen er over-involveret forældreadfærd. Studier har gentagne gange demonstreret en sammenhæng mellem over-involverede forældre og angst hos børn (McLeod et al., 2011). Forskningen tyder også på, at der er tale om en bidirektional sammenhæng (Murray, Creswell, & Cooper, 2009), dvs. at forældrene bliver mere over-involverede, når barnet udviser angst, men også at over-involveret forældreadfærd øger sandsynligheden for, at barnet vil reagere med angst eller ængstelighed. Forældrenes eget angstniveau spiller desuden ind på graden af over-involvering (Creswell, Murray, Stancey, & Cooper, 2011). Overinvolveret og invaderende forældreadfærd vil bidrage til angstens vedligeholdelse, idet overdreven kontrol fra forældrene giver barnet en oplevelse af manglende autonomi og selvstændighed. Forældrenes forsøg på at beskytte barnet mod potentielle trusler, begrænser barnets muligheder for at udvikle kompetencer, selvstændighed og mestringsstrategier i svære situationer. Oplevelsen af mangel på kontrol over situationen kan således opretholde angsten hos barnet (Esbjørn et al., 2012a).

Ligheder og forskelle mellem trækket særligt sensitiv og angstlidelser

I angstlitteraturen har man identificeret et temperamentsmæssigt træk, som medfører at barnet har en øget risiko for at udvikle angst i barndommen. Dette kaldes "Inhibited Temperament" dvs. Adfærdshæmning (Rapee, Schniering & Hudson, 2009). Det er

dog ikke alle børn, der er adfærdshæmmede, der senere udvikler angst. Børn, der er adfærdshæmmede reagerer voldsommere i mødet med omverdenen end andre børn på samme alder. Det adfærdshæmmede temperament, som også bærer præg af en markant genert-hed, er forholdsvis stabilt barndommen igennem. I forhold til andre børn på samme alder har det adfærdshæmmede barn lavere tolerance overfor nye situationer, som det har sværere ved at tilpasse sig. Selvom barnet erfarer, at situationen ikke er truende eller farlig, er det stadig længere tid om at falde til ro efterfølgende (Esbjørn et al., 2012a). Som det fremgår af beskrivelsen af adfærdshæmning, minder det meget om den adfærd, der ses hos børn, der er særligt sensitive. Aron (2003) beskriver det særligt sensitive barn som tilbageholdende og genert i fremmede situationer, men også mere frygtsomt end sine jævnaldrende. Det er dermed muligt, at særlig sensitivitet kan beskrives i form af et adfærdshæmmet temperament. Desværre kan dette kun være spekulation på nuværende tidspunkt, da der ikke er udført forskning, hvor man undersøger sammenhængen mellem disse begreber.

Adfærdshæmning hos barnet vil stille større krav til forældrene. De vil ofte skulle støtte barnet i at blive i situationen og lære at mestre de voldsomme reaktioner, eller de kan vælge at undgå situationer, der udløser negativitet hos barnet. Uanset forældrenes valg i forhold til håndtering af barnets reaktioner, vil de ofte medføre en mindre grad af kontrol hos barnet, hvilket igen øger sandsynligheden for, at barnet ikke lærer at kontrollere sine egne følelser og

reaktioner samt at det kan udvikle en angstlidelse på længere sigt (Chorpita & Barlow, 1998). Hvis man ikke lærer at kontrollere sig selv, vil der med større sandsynlighed opstå et behov for at kontrollere omgivelserne. Behovet for kontrol spiller også en rolle i forhold til begrebet særligt sensitive børn. Dette kommer til udtryk i beskrivelserne af barnets leg, f. eks. at det overvejer om det er sikkert, før det klatrer højt op, foretrækker stilfærdig leg, og ikke bryder sig om steder med meget støj (Aron, 2003). Dermed gives et indtryk af, at det særligt sensitive barn ligesom det angste barn prøver at kontrollere sine følelser og reaktioner ved at kontrollere de situationer, de indgår i, snarere end at fokusere på at udvikle mestringsstrategier til at håndtere negative følelser og adfærd. Begge grupper har således svært ved at regulere deres følelser og reaktioner, og må siges at være karakteriseret ved dysfunktionel emotionsregulering, samt at børnene har sværere ved at tolerere følelser generelt (Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjørn, & Pons, 2012). Dette kommer ifølge Aron (2003) hos de særligt sensitive børn til udtryk gennem en øget reaktivitet, f. eks. ved at de føler ting dybt, let bliver forskrækkede, og er overfølsomme overfor udefrakommende påvirkninger som støj eller smerte (Aron, 2003).

Et yderligere lighedstræk mellem begrebet særlig sensitiv og angst findes i forhold til opmærksomhed. Børn med angst har generelt en svært kontrollerbar opmærksomhedsbias, hvor barnets opmærksomhed enten er overdrevent rettet mod eller væk fra potentielle trusler i det omgivende miljø

(Hadwin & Field, 2010). Man kan se en lignende opmærksomhedsbias hos de særligt sensitive børn, som har en øget opmærksomhed på deres omgivende miljø i forhold til børn, der ikke er særligt sensitive. De lægger i højere grad mærke til små ting og forandringer omkring dem, samt er mere opmærksomme på andre (Aron, 2003). Sidstnævnte ville man også kunne finde hos børn med social fobi, hvor den potentielle trussel findes i andre menneskers oplevelser af dem selv. Dog adskiller teorien om de sensitive børn sig fra teorier om angste børn i deres informations-bearbejdning. I teorien har særligt sensitive børn ikke nødvendigvis samme negative forventninger og fortolkninger til deres omgivende miljø, som børn med angst. Dette kan undre en, da man ville forvente, at børn, der undgår situationer, hvilket sensitive børn søger at gøre, vælger denne strategi fordi de har en negativ forventning til situationen.

Hos begge grupper ses også en tendens til somatisering. Både børn med angst og særligt sensitive børn beskrives som havende flere og kraftigere fysiske reaktioner end deres jævnaldrende (Aron, 2003; Leth, 2012). Dette kan hænge sammen med, at det er nemmere for børn at forstå og beskrive kropslige reaktioner, som hovedpine, muskelspændinger, hjertebanken, rysten og ondt i maven, end at forstå de bagvedliggende tanker og oplevelser af frygt og angst (Leth, 2012).

Samlet set beskriver teorien om særligt sensitive personer (Aron, 2003; 2010), at der er et stort overlap mellem det at være særligt sensitiv og opleve symptomer på angst. Særligt sensitive

oplever samme symptomer som personer med social fobi, herunder at de bliver meget utilpasse i sociale situationer og prøver at undgå disse. De bekymringer, der er den del af det at have generaliseret angst, er ligeledes en naturlig del af at være særligt sensitiv, som derfor ofte vil opfylde de diagnostiske kriterier for også denne angstlidelse. Aron (2010) mener dog, at det er normalt for denne gruppe af befolkningen, og at det derfor ikke bør diagnosticeres. Mennesker som er særligt sensitive, vil grundet deres tendens til at blive overvældet, næsten uundgåeligt komme til at opleve panikanfald. Dog vil et særligt sensitivt menneske ifølge Aron (2010) opleve at denne form for angst forsvinder, når vedkomne forstår, at han eller hun netop er særligt sensitiv. Der er desværre ingen empirisk belæg for denne påstand.

Sammenholder man disse beskrivelser af overlap mellem angst og særlig sensitivitet med den for nuværende manglende empiriske evidens for begrebet særligt sensitiv, bør vi som professionelle være på vagt når vi møder begrebet. Vi kan ikke tillade os selv, at overse en behandlingskrævende psykisk lidelse hos et barn, fordi vi tilskriver vanskelighederne et særlig medfødt træk. Barnet og familien bør have krav på, at vi som fagstand sikrer, at de modtager den bedste evidensbaserede behandling af de identificerede lidelser. Tværtimod giver det store overlap mellem begreberne os en ekstra udfordring i forhold til at differentiere mellem styrker, svagheder og behandlingskrævende vanskeligheder blandt de børn vi møder gennem vores arbejde.

Særlig sensitivitet og andre psykiatriske lidelser

Det er ikke kun i forhold til angst, at der er et stort overlap på det adfærdsmæssige plan. Det særligt sensitive barn kan ifølge Aron (2003) også forveksles med et barn med en opmærksomhedsforstyrrelse uden hyperaktivitet samt vanskeligheder indenfor autisme spektret. Ved autisme spektret forstyrrelser ses ofte en hypersensitivitet overfor bestemte stimuli eksempelvis i form af lugt, lyd eller berøring (Frith, 2003). Således beskriver Frith (2003), hvordan personer indenfor autisme spektret for eksempel kan opleve ubehag ved følelsen af bestemte materialer mod deres hud, hvilket netop er et kriterie for særligt sensitive børn ifølge Arons (2003) tjekliste.

Det at være særligt sensitiv som voksen kan desuden forveksles med langt flere diagnoser så som opmærksomhedsforstyrrelse med hyperaktivitet, depression, bipolarlidelse, obsessiv-kompulsiv tilstand, og posttraumatisk stresstilstand (Aron, 2010).

Som ved overlappet til angstlidelser, giver disse overlap den professionelle nogle særlige udfordringer. Vi skal fortsat være åbne overfor individuelle forskelle mellem børn og sikre, at det enkelte barn tilbydes den støtte, der bedst hjælper barnet i forhold til netop de udfordringer, barnet har. Samtidigt må vi ikke overse psykiske lidelser, der kræver målrettet behandling. For størstedelen af de psykiatriske lidelser er der udviklet evidensbaserede programmer, hvor der er en dokumenteret positiv effekt, og hvor det samtidig er dokumenteret, at vi ikke gør ondt værre. I forhold til børn, der frembyder vanskeligheder,

der kan forstås som symptomer på en psykisk lidelse og/eller som et særligt sensitivt træk, bliver det derfor væsentligt at kende til den forskningslitteratur, der findes på behandlingsområdet. Langt størsteparten af de evidensbaserede behandlingsprogrammer baserer sig på kognitiv adfærdsterapi (KAT).

En ofte anvendt evidensbaseret behandling: KAT

Formålet med denne artikel er ikke at promovere kognitiv adfærdsterapi, men derimod at diskutere konsekvensen af at anvende hhv. et særligt sensitivtetsbegreb og et lidelsesbegreb (angstlidelser) til beskrivelse af de vanskeligheder, som børnene oplever.

KAT er udviklet af Aron Beck i 1960'erne, og baserer sig på et paradigme, hvor teori om lidelsen og terapeutiske teknikker gensidigt informerer hinanden, i en løbende afprøvning af model og behandling. I KAT arbejdes med personens negative antagelser om sig selv og sine omgivelser, hvilket har vist at have en positiv effekt overfor en lang række psykiske lidelser (Butler, Chapman, Forman, & Beck, 2006). Interventionen baserer sig på en antagelse om, at der er en sammenhæng mellem tanker, følelser, adfærd og fysiske reaktioner. Psykiske vanskeligheder opstår, når personen tilskriver en negativ mening til deres oplevelser, snarere end at de udløses af selve oplevelsen. Derfor er interventionen målrettet mod at finde mere realistiske meningstilskrivelser (Arendt & Rosenberg, 2012).

Der er enighed om, at børn fra syvårsalderen kan indgå effektivt i og have udbytte af KAT (Stallard, 2007). Dog skal behandlingen tilpasses barnets kognitive

udvikling. Man vil således typisk i arbejdet med yngre børn fokusere meget på adfærdsaspektet af KAT fremfor tankearbejdet, hvorimod ældre børn vil kunne få større udbytte af specifikt og konkret arbejde med kognitive teknikker (Esbjørn et al., 2012b). Forældre vil også i større eller mindre grad kunne involveres i behandlingen. Ofte vil forældre blive bedt om at støtte særligt yngre børn i at udfordre sig selv i, at gøre ting de ikke plejede at gøre og lade børnene klare flere opgaver selv. Dette er bl.a. for at reducere evt. overinvolveret forældreadfærd, hvor forældrene kommer til at overtage for meget af barnets liv, og dermed reducere barnets oplevelse af kontrol over egne følelser, tanker og adfærd.

Angstbehandling vil typisk kunne bestå af psykoedukation, caseformulering, hvor faktorer som vedligeholder problemerne identificeres, og behandleren hjælper barnet med at finde frem til dysfunktionelle tanker og antagelser (Stallard, 2007), arbejde med følelser, tanker og handlinger, eksponering for det frygtede, samt forebyggelse af tilbagefald. I arbejdet med at finde realistiske tanker og gennem eksponering lærer barnet at kontrollere voldsomme og overvældende følelser i de angstprovokerende situationer (Rapee et al., 2006; Esbjørn et al., 2012b). Adfærdseksperimenter og eksponering er således en meget central del af KAT. Tanken bag eksponering er, at barnet skal opleve at kunne være i frygten uden at benytte sig af undgåelses- eller sikkerhedsadfærd, og samtidig erfare, at angsten kan håndteres ved hjælp af de i terapien til lærte teknikker (Esbjørn et al., 2012b). Man ønsker i KAT at sikre varige ændringer i både adfærd og tanker, hvilket

kræver at barnet øver sig ofte og vedvarende på at håndtere og være i angstprovokerende situationer, således at angsten udslukkes (Kendall, Robin, Hedtke & Suveg, 2005).

Særligt sensitive børns behov versus kognitiv adfærdsterapi til børn med angst

Aron (2003) har en række anbefalinger, til hvordan man bedst kan støtte det særligt sensitive barn. Da der, som vi har diskuteret ovenfor, er et stort overlap mellem adfærd, der beskrives som tilhørende det særligt sensitive træk og angst hos børn, vil vi i det følgende diskutere forskelle og ligheder mellem den kognitive adfærdsterapeutiske tilgang til behandling af angstbørn og udvalgte anbefalinger til forældre til særligt sensitive børn (Aron, 2003).

Aron (2003) understreger, at det særligt sensitive barn skal have plads til at udtrykke sine følelser, og forældrene skal møde barnets behov og emotionelle udtryk med forståelse og anerkendelse, så barnet lærer at håndtere og acceptere alle følelser. Dette er ligeledes i fokus i den kognitive terapier arbejde med at forstå og arbejde med følelser, både fra barnet og forældrenes side.

Ligeledes fremhæver Aron (2003), at man skal rose sit barn, når det klarer at være i en overvældende situation. Ros indgår ligeledes som en vigtig komponent i KAT. Dels opfordres forældre til at rose deres barn, når de udfordrer sig selv og klarer nye opgaver, dels roses og belønnes barnet i terapien, for at forstærke barnets motivation til at udfordre sig selv og overvinde sin angst (Esbjørn et al., 2012b). Samtidig beskriver Aron (2003), at når et særligt sensitivt

barn bliver overvældet, skal forældrene øve situationen mange gange med barnet, så det lærer at håndtere situationen. Dette er også i overensstemmelse med principperne i KAT, hvor det understreges, at ny adfærd skal øves mange gange, således, at barnet oplever at have kontrol, og den nye adfærd bliver den typiske adfærd (Stallard, 2012). De ovenfor beskrevne ligheder indgår ligeledes i almindelig opdragelse i hverdagen, hvor forældre opmuntrer deres barn til at øve sig med at lære nye færdigheder og roser dem i dette arbejde. I denne henseende er der ikke stor forskel på, hvorvidt man beskriver barnet som særligt sensitivt, eller havende en psykisk lidelse – angst.

I forhold til øvrige anbefalinger, er der dog massive forskelle mellem den anbefalede tilgang til særligt sensitive børn, og børn med angst. Den første forskel findes i forhold til at Aron (2003) anbefaler, at forældre til særligt sensitive børn er ærlige omkring deres følelser, da barnet vil kunne mærke disse. Dette er i modsætning til forældre til angstbørn, der som gode rollemodeller skal vise barnet, at verden ikke er farlig på trods af, at de måske selv oplever den sådan (Cartwright-Hatton, Laskey, Rust & McNally, 2010). Den anden og største forskel findes i Arons anbefalinger af, hvordan man skal tackle ubehagelige situationer. Gennemgående understreger Aron, at så snart en situation bliver ubehagelig for barnet, skal forældrene gå ind og overtage, og, når det kan lade sig gøre, lade den utilpashed barnet oplever. Dette står i stærk kontrast til KAT, hvor barnet skal lære at blive i situationen og lære selv at håndtere og udholde de følelser der følger med. Ved at opfordre forældrene til at gribe ind, foreslår Aron (2003)

det, der i angstlitteraturen er kendt som overinvolveret forældrestil. Der er solid evidens for, at denne forældrestil er relateret til angst hos barnet, og at den kan fastholde barnet i sin afhængighed af forældrene, fordi det aldrig lærer at håndtere svære situationer selv (McLeod et al., 2011). I modsætning hertil anbefaler man i KAT, at barnet gennem løbende udfordring af tiltagende sværhedsgrad, lærer kontrol og oplever, at det at være i de angstfyldte situationer er udholdeligt, hvorefter angsten udslukkes. I starten sker dette med støtte fra behandler og evt. forældre, men målet er, at barnets autonomi og oplevelse af mestring og kontrol skal styrkes, og at barnet skal kunne selv. Den beskrevne anbefaling af Aron (2003) opfordrer desuden til undgåelsesadfærd (Esbjørn et al., 2012a), da forældrene skal tage forholdsregler, så som at undgå støjende steder, og i så bred udstrækning som muligt undgå, at barnet konfronteres med en potentielt ubehagelig eller overvældende situation. Da undgåelsesadfærd ligeledes i angstlitteraturen er vist at være en risikofaktor for fastholdelse af angst (Gross & Thompson, 2007), opfordres barn og familier i KAT behandling til *ikke* at undgå, men derimod at opsøge og udfordre angsten.

Opsummerende kan man konkludere, at der er nogle lighedspunkter, men at tilgangen til, hvordan man skal håndtere børn, som udviser vanskeligheder som kan karakteriseres som særligt sensitive eller ængstelige, er væsensforskellige på en række punkter. Den mest centrale forskel består i, at Aron (2003) søger at beskytte det særligt sensitive barn, hvorimod KAT udfordrer barnet for at hjælpe det til at kunne håndtere verden, som

den er, hvor barnet end er. Det særligt sensitive barn skal have plads til at følge egne regler, mens der skal stilles alderssvarende krav til det angstbarn. Aron anbefaler generelt en overbeskyttende forældreadfærd, som kan kompromittere barnets evne til at udvikle selvstændighed ved at fastholde barnet i et konstant afhængighedsforhold. Således vil barnet ikke selv lære at udvikle de nødvendige færdigheder til at kunne udholde en farlig eller overvældende situation. Denne tilgang er i direkte modstrid med de generelle principper for KAT, hvor barnet netop skal lære at tage ansvar og udvikle færdigheder til at håndtere svære situationer. Som nævnt, mangler der fortsat evidens for de forslag, Aron giver til behandling, såvel som for begrebet "særligt sensitiv" overordnet set. Det er derfor stærkt problematisk at klassificere et barn på baggrund heraf, og at forældre opfordres til at anvende adfærd, som litteraturen gennem mange år har vist er forbundet med en øget risiko for udvikling og vedligeholdelse af angst samt øger risiko for at barnet fastholdes i sin angst. Som psykologer må vi kende til denne problematik for at kunne vejlede barn og forældre bedst muligt.

Kritisk diskussion af begrebet

Dörge (2013) betragter begrebet *særligt sensitiv*, som 'folkets begreb', idet han henviser til, at begrebet endnu ikke er en officiel kategori eller diagnose. Brugen af begrebet kan dermed gøre opmærksom på, at barnet er anderledes end jævnaldrene, uden at sygeliggøre barnet. Vi vil påstå, at det kan være svært at se nytten af dette. Begrebet er fortsat vagt og uklart defineret, hvorfor vi ikke kan anvende betegnelsen som et

fælles begrebsapparat, der kan fortælle os præcis hvilke vanskeligheder og behov barnet har. For at kunne hjælpe et barn, må vi som professionelle kunne anvende et fælles sprog, der beskriver hvilke vanskeligheder barnet har, hvad enten der er tale om at barnet opfylder kriterier for en diagnose, eller det har andre særlige udfordringer, som det har brug for støtte til at overvinde.

Arons (2002) anbefalinger til håndtering af et særligt sensitivt barn fører til overbeskyttende adfærd. Selvom det kortsigtet kan hjælpe barnet til at undgå negative følelser, overskygger de negative, langsigtede konsekvenser de positive. Når barnet ikke får lov til selv at prøve kræfter med situationer, som er udfordrende, men overkommelige, vil barnet ikke lære at mestre disse. Barnet vil heller ikke få oplevelsen af, at det var det som barnet *selv* gjorde, der hjalp. Dermed fastholdes barnet i en afhængighed af forældrene. Snarere end at beskrive de særlige udfordringer, barnet har, som noget der skal overvindes, risikerer vi at brugen af begrebet *særligt sensitiv* vil hæmme barnet og forhindre det i at kunne udvikle sig alderssvarende. At nogle børn har særlige udfordringer, og har brug for støtte for at kunne udvikle sig optimalt, er der ingen tvivl om. At nogle børn, der har disse udfordringer ikke opfylder kriterierne for en psykisk lidelse, er der heller ingen tvivl om. Bruges af begrebet *særligt sensitiv* virker dog ikke i denne sammenhæng hjælpsom. Det bliver en måde at fremhæve, at et barn er anderledes end jævnaldrende, men ikke præcist hvordan. Begrebet anvendes som forklaring på, hvorfor barnet bør fritages for eller undgå situationer, som fremkalder negative reaktioner hos barnet. Da

begrebet dækker over et medfødt træk, må omgivelserne acceptere, at barnet ikke vil kunne indgå i samme aktiviteter som jævnaldrene og i stedet tilpasse omgivelserne til barnet, snarere end at hjælpe barnet med at overvinde sine særlige udfordringer. Det kan for os, som i det daglige hjælper børn med psykiske vanskeligheder til at leve et normalt liv, være svært at forstå hvordan en tilgang, hvor man fritager barnet fra hverdagsaktiviteter i et normalt børneliv, kan være nyttig. Måske er betegnelsen *særligt sensitiv* en mere acceptabel måde for forældrene at beskrive at deres barn har nogle særlige udfordringer, end ved at barnet opfylder kriterierne for en diagnose.

Problemet opstår, hvis vi som professionelle undlader at vurdere, om barnet har nogle særlige udfordringer, som det skal have hjælp til at overvinde. Hvad enten barnet opfylder kriterierne for en diagnose eller ej, vil det, at undlade at hjælpe barnet med at overvinde dets sensitivitet, fastholde barnet i en unødigt ængstelighed, som kunne være undgået. Ved at undgå at hjælpe barnet med gradvist at udfordre og overvinde sine vanskeligheder uanset behandlingsmetode, støtter vi barnet i at anvende undgåelsesadfærd, hvilket øger sandsynligheden for at barnet udvikler angst senere i livet. Kan vi som professionelle stille os tilfreds med en sådan tilgang til barnet?

Referencer

- Arendt, M., & Rosenberg, N. K. (2012). *Kognitiv Terapi Nyeste udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aron, E. N. (2003). *The Highly Sensitive Child – Helping Our Children Thrive When the World Overwhelms Them* (2 Ed.). London, England: Thorsons.
- Aron, E. N. (2010). *Psychotherapy and Highly Sensitive Person. Improving Outcomes for*

- That Minority of People Who Are the Majority of Clients*. New York, USA: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 345-368.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, *53*, 284-288.
- Benham, G. (2006). The Highly Sensitive Person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, *40*, 1433-1440.
- Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, *26*, 17-31.
- Cartwright-Hatton, S., Laskey, B., Rust, S., & McNally, D. (2010). *From Timid to Tiger. A Treatment Manual for Parenting the Anxious Child*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998): The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, *124*, 3-21.
- Copeland, W. E., Angold, A., Shanahan, L., & Costello, E. J. (2014). Longitudinal Patterns of Anxiety From Childhood to Adulthood: The Great Smoky Mountains Study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *53*, 21-33
- Creswell, C., Murray, L., Stacey, J., & Cooper, P. (2011). Parenting and child anxiety. In Eds. Silverman, W., & Field, A. *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. United Kingdom: Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511994920>
- Dörge, S. C. (2013). *Sensitive børn og unge i folkeskolen – ambassadører for et nyt paradigme*. E-bog. Distribueret via Saxo Publish.
- Esbjørn, B. H., Breinholst, S., Nielsen, S. K., & Reinholdt-Dunne, M. L., (2012a): Teorier om udvikling og vedligeholdelse af angsttilstande hos børn. I: Leth, I. & Esbjørn, B. H. (Red.) *Angst Hos Børn, kognitiv terapi i teori og praksis – En håndbog for professionelle*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Esbjørn, B. H., Nielsen, S. K., Caspersen, I. D., Breinholst, S., & Reinholdt-Dunne, M. L., (2012b). Kognitiv adfærdsterapi anvendt på børn – generelle principper. I: Leth, I. & Esbjørn, B. H. (Red.) *Angst Hos Børn, kognitiv terapi i teori og praksis – En håndbog for professionelle*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frith, U. (2003). *Autism – Explaining the Enigma*. Blackwell Publishing.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual foundations. I: J. J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press
- Hadwin, J. A. & Field, A. P. (Eds) (2010). *Information processing biases and anxiety: A developmental perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, *62*, 593-602
- Leth, I. (2012) Introduktion: Hvorfor skal vi tage angst hos børn alvorligt? I: Leth, I. & Esbjørn, B. H. (Red.) *Angst Hos Børn, kognitiv terapi i teori og praksis – En håndbog for professionelle*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Leth, I. & Esbjørn, B. H. (Red.) *Angst Hos Børn, kognitiv terapi i teori og praksis – En håndbog for professionelle*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lolk, L. (2012) *HSP – når krop og sind er sensitivt*. Danmark: Forlaget Lindahl
- Kendall, P. H., Robin, J. A., Hedtke, K. A., & Subeg, C. (2005). Considering CBT with Anxious Youth? Think Exposures. *Cognitive and Behavioral Practice*, *12*, 136-150
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Avny, S. B. (2011): Parenting and Child Anxiety Disorders. I: McKay, D. & Storch, E. A. (eds.) *Handbook of Child and Adolescent Anxiety Disorders*. Springer Science+Business Media, LLC 2011
- Munck, L. A., Esbjørn, B. H., Tyle, M., Dittmann, H., Dutton, I. P., & Leth, I. (2010). Angstlidelser hos børn i et udviklingspsykopatologisk perspektiv. *Psyke & Logos* *31*, 629-646
- Muris, P. (2010). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children*. Burlington: Elsevier.
- Murray, L., Creswell, C., & Cooper, P. J. (2009). The Development of Anxiety Disorders in Childhood: An Integrative Review. *Psychological Medicine*, *39*, 1413-1423

- Møberg, S. (2009). *Er du også Særligt Sensitiv? Forstå din sensitivitet og slip dit potentielle løs*. Danmark: Møbergs Forlag.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009) Anxiety Disorders During Childhood and Adolescence: Origins and Treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311-341
- Smolewska, A. K., McCabe, S. B., & Woody, E. Z. (2006) A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and "Big Five". *Personality and Individual Differences*, 40, 1269-1279
- Stallard, P. (2007): *Vejledning til gode tanker – gode følelser*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag
- Virtue, D. (2003). *Krystalbørnene. En guide til den nye generation af psykiske og sensitive børn*. USA, Californien: Sphinx

Appendiks A: Spørgeskema til vurdering af særlig sensitivitet.

Is Your Child Highly Sensitive? A Parent's Questionnaire

1. Bliver let forskrækket.
2. Klager over tøj, der kradsler, sammensyninger i sokkerne eller mærker i tøjet, der irriterer huden.
3. Bryder sig som regel ikke om store overraskelser.
4. Lærer bedre af blide irettesættelser end af hård straf.
5. Kan tilsyneladende læse mine tanker.
6. Bruger store ord for sin alder.
7. Lægger mærke til det mindste spor af en udsædvanlig lugt.
8. Har en intelligent sans for humor.
9. Er tilsyneladende meget intuitiv.
10. Er svær at få til at sove efter en spændende dag.
11. Har det ikke godt med store forandringer.
12. Vil gerne skifte tøj, hvis tøjet er blevet vådt eller fyldt med sand.
13. Stiller mange spørgsmål.
14. Er perfektionist.
15. Lægger mærke til, hvis andre er kede af det.
16. Foretrækker stilfærdige lege.
17. Stiller dybe, tankevækkende spørgsmål.
18. Er meget følsom over for smerte.
19. Bryder sig ikke om steder med meget støj.
20. Lægger mærke til små ting (noget er blevet flyttet, noget er anderledes ved en persons udseende osv.)
21. Overvejer om det er sikkert, inden barnet klatrer højt op.
22. Klarer sig bedst, når der ikke er fremmede til stede.
23. Føler ting dybt.

Oversat til dansk fra Aron, Elaine N. (2003): *The Highly Sensitive Child – Helping Our Children Thrive When the World Overwhelms Them*. S. xvii-xviii

Projekt Wii – et casestudie af et træningsprojekt i en specialklasse



Der præsenteres resultater fra to sammenhængende studier: Et træningsstudie af koncentration hos børn med særlige behov indlejret i et casestudie om voksnes syn på udvikling og forandring hos børn med særlige behov. Undervejs præsenteres kort grundteorier om koncentrationsvanskeligheder og træningspotentialer samt teorier om den narrative praksis som casestudiet tager udgangspunkt i. Der lægges op til, at projekter af denne art kan være medvirkende til at skabe forandrede historier i dagligdagens børnemiljøer.

*Af Birthe Rusike, cand.psych. Psykolog i PPR og Specialpædagogik,
Børn og Unge, Aarhus Kommune*

Indledning

Da dette specialklasseprojekt startede på en folkeskole i Aarhus i 2012, havde der været forskellige pædagogiske tiltag til forandringer i dele af gruppen med specialklassebørn, fordi man oplevede, at det var en vanskelig gruppe at arbejde med. Specialklasserne bestod af en uhomogen gruppe af børn med komplekse udviklingsvanskeligheder af såvel specifik som generel karakter, og de voksne havde særligt i undervisningstiden afprøvet forskellige pædagogiske tilgange, primært i forhold til at fremme disciplin i gruppen og med henblik på at tilpasse pædagogikken de nuancer, der var i udviklingsniveau hos det enkelte barn. I personalegruppen blev der givet udtryk for frustration og begyndende tegn på stress, bl.a. længerevarende sygemeldinger. Der var ikke en samstemmende holdning i skole / SFO personalegruppen og i ledelsen til, hvordan man skulle takle de problemer som opstod i fritidstilbud og undervisningssammenhæng.

I efteråret 2012 startede vi derfor et projekt med en gruppe børn – alle med tilknytning til specialklasserne – i deres SFO-tid, hvor de spillede et Nintendo Wii-spil. Der blev lavet målinger af børnenes evne til at koncentrere sig og huske detaljer før og efter spillesessionerne. Efterfølgende blev personalet interviewet vha. auditmetoden¹, og deres syn på, hvordan træningsprojektet havde påvirket børnenes hverdag blev udforsket. På denne måde var det ikke kun de primære voksne, men også de voksne med mere perifere roller og med andre historier om barnet, som blev bedt om at reflektere over, hvor-

1 Auditmetoden er en metode til at indsamle viden om et forløb, der har fundet sted, ofte i forbindelse med at deltagere bliver klogere på, hvordan de fremadrettet kvalitetssikrer måden at håndtere en sag på. Metoden er herhjemme mest brugt indenfor sundhedssektoren og de sociale instanser (Ramien 2007). Den har karakter af en evaluering, og der kan bruges spørgeskema, eller mundtlig videnindsamling blandt en gruppe deltagere (panel).

dan disse børns adfærd blev bemærket og hvordan fokus i form af et projekt påvirkede de voksnes syn på børnene.

Der var således tale om et træningsstudie af en gruppe børn i SFO sammenhæng, indlejret i et casestudie, hvor man ved hjælp af auditmetoden undersøgte virkningen af et træningsprojekt i den komplicerede praksis, børnene i SFO / specialklasse indgik i. Undersøgelsens forskningsspørgsmål: Kunne man forbedre disse børns evne til at koncentrere sig gennem et træningsprojekt i praksis og kunne man samtidig ændre de voksnes syn på barnets evne til at koncentrere sig ved at lave et specifikt projekt. Hypotesen var, at det ville være et komplekst træningsmiljø, men samtidig at voksne i barnets miljø spillede en stor rolle for den forandrede fortælling, der muligvis kunne opstå omkring børnegruppen.

I træningsstudiet lykkedes det at skabe en motiverende ramme i spilsessionerne, mens selve logistikken omkring træningen var usikker og medførte usikkerhed om, hvorvidt træningsomfanget var stort nok til at skabe effekt. Det viste sig da også, at der var tvivlsom effekt på selve træningen af arbejdshukommelse og impulshæmning hos børnene.

I casestudiets blev det fundet, at der eksisterede forskellige narrativer og begreber omkring synet på børns udvikling. I disse narrativer var træning ikke en naturlig del af børns udvikling. De prægede de voksnes vurdering af projektet og påvirkede muligvis det samlede udviklingsrum som specialklassebørnene havde for at deltage i og udvikle sig gennem SFO'ens dagligdag.

Casestudiet tydede samlet på, at et projekt blandt børn i en specialklasse kunne styrke barnets tilhør til gruppen, de voksnes kendskab til barnets specialpædagogiske behov og bidrage til en positiv fortælling om barnets kompetencer. Det kan anbefales, at tænke lignende projekter ind som en del af de interventioner, som planlægges i samspillet mellem børn og voksne, hvor gruppen er komplekst sammensat og hvor man har brug for såvel at styrke barnets tilhør til en gruppe og ændre på de voksnes syn på enkeltindivider i en gruppe.

Teoretisk Baggrund for projektet

Da casestudiet er bygget op af to forskellige studier (træningsstudiet og det overordnede casestudie) vil jeg beskrive en del forskellige teorier i artiklen. De er opdelt i hver sine afsnit og omhandler dels teorier, som blev brugt til forståelsen af koncentrationsvanskeligheder og mulige interventioner ved hjælp af spillekonsoller for børn i specialklasse og dels teorier omhandlende narrativ praksis og pædagogiske overvejelser hos de voksne i SFOen i forbindelse med casestudiets pædagogiske effekt.

Træningsstudiets teoretiske baggrund

Der kan være mange forskellige årsager til at et barn i en specialklasse har vanskeligheder med at koncentrere sig, være urolig og impulsiv. Indenfor samme klasse kan vanskelighederne desuden forekomme i forskellige grader. I det følgende vil jeg kort beskrive tre årsager, idet de medvirkende børns vanskeligheder var opstået af forskellige årsager:

Der kan være nedsat opmærksomhed og evne til at huske hvad der blev sagt (Carr, 2006, p. 63), fordi barnet har generelle kognitive vanskeligheder, og derfor kan reagere med uopmærksomhed og impulsivitet, hvis underviseren stiller for høje krav eller underviser ud fra standardiserede og ufleksible modeller uden hensyn til barnets subjektive behov (Wehmeyer & Lee, p. 578 i Carr & O'Reilly, 2007).

Der kan også være børn som i større grad er påvirket af det sociale miljø, de opvokser i. Her ses typisk børn med et mere impulsivt temperament, for hvem det kan være svært at holde en impuls tilbage, både når det drejer sig om negative og positive indskydelser. En god model til at beskrive dette er causalmodellen (Viding & Frith, 2006, pp. 6085, også beskrevet i Hulme & Snowling, 2009, p. 4), hvor der tages højde for at adfærden kan komme til udtryk som reaktion på en kombination af gener, miljøpåvirkning, og kognitive indkodede tolkninger og tankebaner, den såkaldte gene-brain-cognition-behavior pathway. Det kan eksempelvis være børn, som er påvirket af at en eller begge forældre har PTSD samtidig med de selv har en kombination af vanskeligheder, og som derfor har ekstra svært ved at holde fokus på undervisningen.

Endelig kan der være børn som har ADHD. Det betyder, at deres grad af uopmærksomhed, impulsivitet og hyperaktivitet er forstyrret i en sådan grad, at de opfylder kriterierne for en psykiatrisk diagnose. Populationsstudier viser at prævalensen af ADHD hos børn med generelle indlæringsvanskeligheder ligger på 7-11%, mens den hos

normalbegavede børn ligger på 1-2% (Carr & O'Reilly, 2007).

Teorier om koncentrationsvanskeligheder
Jeg har valgt at beskrive tre af de mest væsentlige teorier vedrørende kliniske årsager til børns koncentrationvanskeligheder. Den første omhandler arbejdshukommelse: Det har været beskrevet, at hvis børn havde vanskeligt ved at koncentrere sig og fastholde opmærksomheden, var det i virkeligheden fordi de havde vanskeligt ved at huske det, som blev sagt. Undersøgelser af metoder med visuel hukommelsesstøtte har fastslået, at nedsat arbejdshukommelse er en central del af det at have opmærksomhedsvanskeligheder samt at vanskelighederne også kan være til stede, når et barn er mentalt retarderet (Melby-Lervåg & Hulme, p.1, 2012 og Klingberg p.317, 2010.)

Den anden teori er Motivationsteorien: Denne teori antager at barnets ukoncentrerede adfærd kommer til udtryk, fordi det – i højere grad end andre børn – har behov for at blive motiveret og belønnet med hyppige mellemrum, for at kunne fastholde opmærksomheden på en given opgave. Man mener, det er evnen til at holde fast i et energiniveau, som er afgørende for, om barnet kan koncentrere sig, og ydre styring er afgørende for at fastholde barnets motivation (Sonuga-Barke, Taylor & Heptinsall, 1992, p. 406). Gopin et al. (2011) har med udgangspunkt i motivationsteorien fundet, at børn med en oppositionel adfærd i højere grad end børn som kun har opmærksomhedsvanskeligheder kommer ind i en negativ samspilsspiral med de

res forældre, hvor de voksne reagerer mere negativt. Samtidig har de påvist, at belønning og opgaver, som er interessante for barnet, i højere grad kan bryde denne spiral.

Den tredje væsentlige teori handler om impuls kontrol. Her lægges fokus på, hvordan vanskeligheder med at koncentrere sig overordnet kan beskrives som mangel på evnen til at hæmme eller kontrollere sine impulser, dvs. at kunne styre, hvornår man vil respondere på et signal. Evnen til at styre sine impulser ses som en primær funktion, der kan påvirke de eksekutive funktioner hos barnet, der igen er afgørende for, at barnet kan styre, regulere og organisere sine handlinger. Det kan have afgørende betydning for børn, hvis de ikke kan kontrollere kroppens signal til at respondere, selv om de har fået besked på det (Barkley, 1997, p. 51). Der ses meget svingende evner til impulshæmning hos børn med ADHD, men der er ikke signifikante beviser på, at impulshæmning er nedsat hos alle børn med ADHD (Hulme & Snowling, 2009, p.257, Sergeant, 2005, p. 1248).

I træningsstudiet er der taget udgangspunkt i at koncentrationsvanskeligheder kan ses dels som vanskeligheder med arbejdshukommelsen og dels at børnene har brug for at arbejde med deres energiniveau og få passende motiverende belønninger for deres indsats, for at kunne fokusere.

Træning af vanskeligheder ved hjælp af computerprogrammer

Når det drejer sig om at behandle koncentrationsvanskeligheder, er der lavet en del undersøgelser af træning af kon-

centration og arbejdshukommelse ved hjælp af computerprogrammer, hvoraf de fleste er klinisk kontrollerede laboratoriestudier. Klingberg beskriver i et review (2010, p. 318) sit arbejde med udvikling af træningsprogrammer til arbejdshukommelse i laboratoriestudier med børn og unge. Han fandt, at der ved 30-40 minutters daglig træning med et computerbaseret program, 5 dage om ugen i 5 uger kunne måles øget hukommelseskapacitet, dog kun på den præcise evne, som blev trænet. Ligeledes henviser han til et studie af Owen fra 2010 (p. 322), hvor man har tilbudt 10 minutters daglig computertræning i barnets normale miljø uden guidning fra klinikere og her sås ikke nogen effekt. Han henviser til, at også børn uden en decideret ADHD diagnose, men med nedsat arbejdshukommelse grundet socio-emotionelle årsager, havde gavn af den systematiserede hukommelsestræning (Mezzacappa, E & Buckner, JC.,2010, ifølge Klingberg p. 319). Klingbergs konklusion er, at det stadig er vanskeligt at overføre resultaterne til en økologisk setting i barnets eget miljø, fordi mange forhold kan være svære at styre i den komplekse kontekst.

Med udgangspunkt i motivationsteorien og Sergeants kognitive energimodel (2005), har Prins et al. (2011) lavet et studie af arbejdshukommelse, hvor de undersøgte effekten i en spil-kontekst, med elementer af motivation og belønning. Der blev fundet et forsigtigt bud på en mulig behandlingsmetode indenfor ADHD. Et nyere review af Hulme & Melby-Lervåg (2012) har gennemgået 23 studier af træning af arbejdshukommelse, som opfyldte de

opstillede kriterier for randomiserede studier med kontrolgrupper. Den samlede konklusion af disse studier var, at der var en umiddelbar effekt (p. 12) som var sammenhængende med det præcise trænedes felt, men at det var svært at overføre til en længerevarende virkning på 3-9 måneder (2012, p. 11), eller til generel øgning af ens arbejdshukommelse (p. 14).

Der ses altså samlet flere positive resultater af at træne arbejdshukommelse og impulshæmning ved hjælp af computere og spil-settings i kliniske sammenhænge, men der findes ikke entydige resultater der dokumenterer, at man kan overføre træningskomponenterne til en mere kompleks og ustruktureret dagligdagskontekst.

I dette træningsstudie var hypotesen, at træningskomponenter overført til en kompleks dagligdagskontekst i en SFO indenfor en ensartet ramme med motiverende belønninger, samt gentagelse og præcis guidning ville have en positiv effekt på både arbejdshukommelse og impulshæmning.

Casestudiets teoretiske baggrund

Børn i en specialklasse og tilhørende SFO har en dagligdag, hvor de relationer, som opstår og de måder de behandles på, påvirker den adfærd de har. Sagt ud fra en narrativ referenceramme, bliver der lavet fortællinger af og om barnet, som er med til at skabe barnets identitet og handlingsmuligheder (Holmgren & Nevers, 2012, p. 49). Der er pædagoger, lærere, medhjælpere, forældre til andre børn, egne forældre, klassekammerater, administrativt personale på skolen og eksterne samarbejdspartner (eksempelvis psykologen)

som tilsammen danner et komplekst socialt system, som det enkelte barn indgår i. Den måde barnet mødes på, påvirker den måde barnet responderer og den måde barnet kommer hen til den voksne eller til et andet barn, påvirker den måde det får en respons på (Dagnan et. al. p. 283 i Carr & O'Reily, 2007). Hvis man er et barn med mental retardering², eller lettere udviklingsvanskeligheder³ i en eller anden form, kan man have en anderledes måde at forstå andres kommunikation og en anderledes måde at indgå i en relation på.

I dag er der fokus på, at børn med særlige behov i højere grad skal være en naturlig del af den større børnegruppe i såvel undervisningssammenhæng, som SFO tid. Dette understøttes af studier af specialundervisning af Kavale og Forness (1999) som viste moderat effekt af segregeret specialundervisning mens særligt tilrettelagt undervisning som en del af en integreret, inkluderende sammenhæng i undervisningen havde større effekt (Wehmeyer og Lee, 2007, i Carr & O'Reily, p. 567). For at de voksne kan arbejde ud fra det enkelte barns forudsætninger og stille passende krav og udfordringer til barnet, må de have et struktureret redskab til at skabe sig et overblik eller en kortlægning over barnets livsverden på.

2 Her går jeg ud fra samme ICD-10 skelnen som bruges i blandt andet Carr & O'Reilys (2007, p.10) beskrivelser af børn, nemlig at børn under IK70 betragtes som børn med en mental retardering, og IK mellem 70 og 85 ses som et grænseområde under normalområdet.

3 Der skelnes mellem generelle, specifikke og gennemgribende udviklingsvanskeligheder sådan som Hulme og Snowling rede-gør for (2009, pf.2).

Den narrative tilgang kan være en måde at understøtte kortlægningen på. Her arbejder man aktivt med at støtte personalet ved at undersøge de underlæggende historier, der eksisterer i et system, når der skal skabes en forandring i systemet (Westmark et. al. 2012, p.10). Man hjælper med at sætte ord på, fortykke spor af historier og udvide feltet af mulige historier. Gennem en udvidelse af horisonten fra 'en sandhed til mange fortællinger, udvikler man systemets handlemuligheder i forhold til de konflikter der måtte være (2012, p. 27). Kortlægningen kan således være en del af den pædagogisk-psykologiske formulering, der laves omkring et barn og de handlemuligheder man stiller op. De professionelle i et system skal forsøge at udvide og skabe subjektive præciseringer af at sandhed ikke findes som 'en enhed, men at der kan skabes et landkort af mange fortællinger og forståelser (Holmgren & Nevers, p. 33).

I det specialpædagogiske miljø indenfor Aarhus Kommune arbejder man generelt med samarbejdende problemløsningsmodeller inspireret af blandt andre Ross Greene (2009), hvor udgangspunktet er "Barnet vil, hvis det kan" og ikke "Barnet kan, hvis det vil" (Greene 2009, p. 10) Så hvis et barn i en specialklasse ikke gør som voksne beder om, begynder man normalt med at undersøge hvilke krav, den voksne har stillet og om de krav stemmer overens med de evner barnet har, eller barnet vil være i stand til at lære de evner, den voksne forventer barnet skal udvise (2009, p. 12).

Barnets egne forventninger til hvilke muligheder skolen giver til fremtiden

spiller også en afgørende rolle for barnets muligheder for at klare sig godt igennem skolegangen (Suarez-Orozco, 1993, p.141, Ogbu, 1993, p. 89-91).

I studier fra USA og England har blandt andre Mehan (1992, p. 2-4) beskrevet miljøer, hvor effekten af forventning blandt ens egen minoritetsgruppe gjorde, at man tilegnede sine egne skolemæssige forventninger til det, den dominerende fortælling i kulturen pålagde. Eksempelvis at gå tidligt ud af skolen eller ikke deltage aktivt, fordi det implicit ville betyde at ens position i gruppen ville forandres så kraftigt, at man ikke længere har et tilhørsforhold.

I dette casestudie er fokus lagt på tre stier omkring barnet: En overordnet forventning til barnet, en ny fortælling om barnets styrker og svagheder og en tæt interaktion mellem barn og voksen, hvor barnets adfærd er tæt forbundet til den voksnes. Der er en samlet forståelse for, at elementer af de voksnes handlemåder, anvisninger, relationer og måder at forstå det enkelte barn fra specialklassen, kan påvirke barnet, når det indgår i et træningsprojekt.

Man kan således se det aktuelle træningsstudie som en intervention i en kompleks hverdag – et forsøg på at skabe en ny fortælling til børnene om deres evner og en fortælling til de voksne om børnenes styrker og udviklingspotentialer. Hypotesen omkring træningsstudiet som en intervention i en kompleks hverdag er, at ved at skabe en tydelig aktivitet for udvalgte børn fra specialklassen kan man skabe en mere positiv fortælling om børnene, som kan medvirke til bedre relationer

og at den motiverende ramme skaber optimale forhold for, at den voksne får øje på barnets styrkesider og der igennem fortykner historien om barnet.

Casestudiet

Det overordnede formål med de to studier er en samlet undersøgelse af de voksnes syn på børnenes udvikling og specialpædagogiske behov gennem et træningsstudie og et casestudie. De to parallelle forskningsspørgsmål er følgende: Kan man forbedre børns evne til at koncentrere sig gennem et træningsprojekt i praksis og kan man samtidig ændre de voksnes syn på barnets evne til at koncentrere sig ved at lave et projekt med en specifik gruppe børn. Der knytter sig flere underhypoteser til disse spørgsmål: Koncentrationsvanskeligheder kan overordnet ses som vanskeligheder med arbejdshukommelsen og børn har brug for at arbejde med deres energiniveau og få passende motiverende belønninger for deres indsats, for at kunne fokusere. Træning af impulshæmning og arbejdshukommelse ude af den klinisk kontrollerede kontekst burde lykkes, hvis rammerne om indholdet er stabile og gentages. Belønning og positiv feedback hjælper med at fastholde børnenes motivation til spillene. De voksne i SFO'en reflekterer over barnets specialpædagogiske behov ved at opleve et træningsforløb med børnene. De voksne får øje på positive evner hos de børn, som indgår i projektet. Et ændret syn kan skabe positive forventninger, der kan påvirke de voksnes relation og interaktion med barnet og medvirke til nye måder at planlægge aktiviteter sammen med børnene.

Design

I det overordnede studie blev det valgt at bruge en praksisorienteret casemetode til at undersøge, hvordan et *projekt i praksis* kunne være med til at skabe en *forandring i praksis*. Der blev arbejdet ud fra forandrende metodespørgsmål, som "hvis vi træner børnene fra specialklasserne, kan vi så få de voksnes syn på børnene til at forandre sig?"

Studiet blev dannet i to lag: En aktiv intervention sammen med specialklassebørn i SFO kombineret med en måling af børnenes koncentration, samt et casestudie af, hvordan de voksne omkring børnene oplevede børnenes træning og eventuelle forandring igennem træningsprojektet.

Træningsstudiet

Den første del af undersøgelsen foregik over fire uger. I den første uge blev alle børn testet enkeltvis for evne til impulshæmning og evnen til arbejdshukommelse (evne til motorisk sekventiel hukommelse) – og de primære voksne i specialklassen og i SFO'en vurderede børnenes adfærd og koncentration. I uge to og tre blev der lavet spil-intervention med børnene. Der blev lavet en registrering af, hvor godt hvert enkelt barn klarede sig i spillene, for at se om deres evne til at spille blev bedre jo længere tid de spillede. Den samlede spilletid pr barn blev også opgjort. I uge 4 testede vi igen børnene enkeltvis for de samme to evner.

Casestudiet

I den anden del af studiet – casestudiet – blev der anvendt en audit metode⁴ til

4 Se blandt andet Ramian, K. Hvad er en audit? I Vidensbaseret arbejde nr. 3, (sep. 2007) Vejle Kommune.

at indsamle data om, hvordan personalet i SFO'en havde oplevet børnenes adfærd og udvikling gennem projektet. Et år efter afslutningen af træningsprojektet blev personalet fra SFO samlet og auditten blev gennemført på et møde.

Deltagere

Kriteriet for at deltage i træningsprojektet var, at børnene både var i specialklasse på skolen og samtidig indskrevet i den lokale SFO. Der deltog 8 børn fra to specialklasser, deres 2 klasselærere, samt 2 SFO-kontaktpædagoger i træningsstudiet. Alderen på de 8 børn (6 drenge og 2 piger) var mellem 9 og 11 år. 7 af de 8 børn havde et andet modersmål end dansk.

Børnene gik i specialklasse, for at indfri behov for en lille enhed med struktureret, visuelt støttet og velkendt undervisning. Nogle af børnene var beskrevet som mentalt retarderede i lettere til moderat grad med behov for gentagelse, kendte og enkle opgaver. Andre var beskrevet omkring normalområdet, men med større vanskeligheder med arbejdshukommelse, overblik og adfærd. Alle børnene var kognitivt testet ved skolebegyndelsens start eller senere, og blev i henvisningen til specialklasse beskrevet med svær adfærd præget af uopmærksomhed, stor uro, let afledelighed og manglende forståelse af kollektive beskeder, tillige med et lavt ordforråd.

Et Strength and Difficulties spørgeskema (SDQ) fra lærer og SFO pædagog viste ved projektets start at hovedparten af børnene havde væsentlige vanskeligheder indenfor subskalaen hyperaktivitet og opmærksomhedsvanskeligheder, idet deres scores lå mel-

lem 3 og 10 med en gennemsnitlig score på 6 for SFO og 6.6 for skolen, hvilket klassificeres som "meget højt".

I casestudiet deltog en samlet personalegruppe på 10 fra skolens SFO i auditpanelet, hvoraf den ene var SFO-leder, 7 var uddannede pædagoger og to var medhjælper/studerende. Der var ingen af de to oprindelige SFO kontaktpersoner med i casestudiet, da de begge var fraværende på dagen, hvor auditten skulle foregå. Af de 10 personer, som deltog i audit panelet, havde halvdelen været ansat, mens projektet kørte, mens de øvrige var ankommet til arbejdspladsen senere og til daglig indgik i den normering, der også tog sig af børn i specialklasserne.

Projektets interventioner

Træningsinterventionen

Udvælgelsen af Nintendo Wii spillet *Beat the Beat – Rhythmic Paradise* foregik ud fra flere kriterier: 1. Det skulle være et spil og en konsol, hvor barnet kunne bevæge sig motorisk, mens det spillede, for at barnet kunne få brugt fysisk energi. 2. Spillet skulle belønne barnets evne til at hæmme sine impulser. 3. Spillet skulle have elementer, hvor man ved at huske sekvenser og holde sin opmærksomhed klarede sig bedre.

Samtidig var der nogle spillemæssige kriterier for at det kunne lade sig gøre at lave de korte sekvenser (10-15 minutter pr barn pr dag), herunder at spillet ikke måtte være båret af et traditionelt spilnarrativ, og det skulle kunne deles i korte sessioner på en meningsfuld måde. Ud af godt 50 minispil på *Beat the Beat* blev oprindeligt fire minispil udvalgt, hvoraf de tre blev

brugt, alle med en spilletid under 2½ minut. For at klare spillene godt skulle man lytte sig frem til en rytme og følge rytmen for at samle genstande sammen, hæmme sin impuls til at svinge en golfkølle før musikken spillede, eller lytte sig frem til en trommerytme og gengive den efterfølgende.

En overordnet baggrundshistorie om en ond flødebollebaron, blev skabt for børnene. Dette skulle motivere børnene fra dag til dag og samle historien gennem de fire forskellige spil. Til dette univers blev der skabt et visuelt støttesystem, hvor en motiverende daglig historie sammen med en visuel sti, med et ikon af det spil der skulle spilles, viste børnene hvor mange dage, de havde spillet og hvor mange dage de manglede. Hertil kom en visuel belønning i form af point, der blev samlet ved fælles indsats. For hver session samlede børnene point i en fælles pointkolbe, og de kunne dagligt følge hvor mange bolde, der var kommet i. Børnene spillede 1 af gangen i 10-15 minutter 3 dage i uge to og 5 dage i uge tre.

Den samlede aktive spilletid (den tid barnet aktivt sidder og spiller et udvalgt spil lagt sammen på alle spilledage) svinger hos børnene fra 17.1 minutter op til 37.2 minutter hos det barn, som havde længst effektiv spilletid. Antallet af spilledage varierede fra 4 dage (1 person) til 8 dage.

Specialklasseprojektet som intervention i casestudiet

Selve træningsprojektet var en del af den større intervention som skabte casestudiets ramme, som strakte sig fra de første spæde drøftelser med skoleledere, pædagogisk leder og SFO lederen i foråret 2012, hen over træningsinterventionen, og dagligdags vejledning i de teams, der er tilknyttet specialklassebørnene, frem til den afsluttende audit med SFO personalet og lederen i januar 2014. Projektet og dets mulige effekt blev altså lavet som en fortælling om at et aktivt og rammesat projekt, der motiverede børnene, kunne påvirke de voksnes refleksion over børnenes specialpædagogiske behov og derved medvirke til en forandret interaktion mellem børn og personale. Fortællingen om træningsprojektet blev fulgt i en periode på 1½ år, og der blev ved enhver given lejlighed skabt reformuleringer af børns modstand og negativ adfærd hen imod analyse af børns faktiske udfordringer og mere tydelige interventioner, som kunne afhjælpe eller støtte barnets udfordringer.

Ethiske rammer

De deltagende børn fik et brev med hjem og blev sammen med deres forældre indbudt til et informationsmøde, hvor de kunne aflevere deres samtykke til at deltage i spilleprojektet. Personalet var forinden sammen med skolele-

Tabel 1: Antal dage og minutter brugt på Wii spilletræning:

Minutter for hvert barn	24.6	34.5	32.4	32.7	37.2	32.4	27.9	17.1
Antal spilledage pr. barn	6	8	7	7	8	7	7	4

delsen og SFO-ledelsen blevet mundtligt informeret om projektet og den samlede ledelse på skolen var blevet skriftligt informeret og havde givet tilsagn til at projektet kørte. I casestudiet blev personalet gennem SFO-lederen bedt om at deltage i en opfølgning som led i en række vejledninger i forhold til at have specialbørn blandt de øvrige børn i SFO'en. Projektet er anmeldt i dataregistret under Aarhus Kommune.

Metoderne til måling i træningsstudiet og casestudiet

Til at screene børnenes evne til impulshæmning blev valgt to delprøver under vedvarende opmærksomhed i TEA-ch prøven: *Scoring!* og *Gå-stop* prøven. Delprøven *Scoring!* beskriver barnets evne til at fastholde og opretholde egen opmærksomhed gennem en prøve, hvor det skal tælle sig frem til et antal lyde og fastholde opmærksomheden gennem de lange pauser mellem lydene. *Gå-stop* prøven kræver vedvarende opmærksomhed uden at lade sig rive med af egne impulser og utålmodighed, idet man her skal afvente, om der følger en sekundær instruks, inden man udfører den primære instruks.

For at screene barnets arbejdshukommelse, blev der valgt to delprøver fra Test of Memory and Learning, 2nd ed. (TOMAL-2) Den ene test var Imitation af Håndbevægelser (IH), hvor barnet skal gentage en serie af håndbevægelser, som den voksne viser. Den anden delprøve var Hukommelse for Visuel Placering (HVP) en nonverbal prøve, hvor barnet skal huske en nonverbal placering af prikker og derefter selv lægge brikker i samme placering

på en plade efter hukommelse. HVP vurderer den spatiale hukommelse hos barnet, og der er ikke sproglige barrierer i prøven.

I casestudiet blev det valgt at bruge metoden Audit, der defineres som et redskab til at kvalitetsudvikle (Rami-an 2007 p.1). Grundlaget var det træningsprojekt som blev gennemført forinden med det formål at vurdere personalets holdning til effekten af projektet. Metoden blev valgt for at kunne afdekke det forløb, der havde været omkring træningsprojektet, hvor refleksioner og erfaringer fra de forskellige personaler alle talte med i beskrivelsen af forløbet. Det var en fortællende tilgang, hvor de deltagende blev hjulpet på vej af et spørgeskema med fokus på at metoden kunne bruges til at se retrospektivt på en hændelse, som havde fundet sted. Det var pædagogernes individuelle pædagogiske vurdering af børnenes deltagelse i projektet, som var i fokus. Havde det haft en effekt på børnenes koncentration, at de havde trænet i et projekt, frem for at deltage i dagligdags lege eller aktiviteter i SFO'en.

Ved et fællesmøde i SFO'en fik personalet en kort indføring i auditmetoden og blev herefter bedt om at udfylde et spørgeskema med 7 spørgsmål konstrueret specifikt til denne case⁵.

Skemaet var designet med en vurderingsskala på fem dimensioner for, i hvilken grad man var enig i et udsagn. Spørgsmålene omhandlede personalets indblik i de deltagende børns specifik-

5 Interviewskemaet ligger som bilag i en senere udgave af denne artikel. Den kan tilsendes ved at skrive til rusikebir@gmail.com

ke specialpædagogiske behov, deres syn på træning af børn med koncentrationsvanskeligheder, deres syn på de deltagende børns ændring af adfærd i SFO'en under træningsprojektets gennemførelse, og personalets holdning til lignende projekter med ekstern deltagelse i dagligdagen.

Personalet blev således bedt om at tage stilling til udsagn om børn med særlige behov i sammenhæng til træning af en særlig vanskelighed gennem et projekt. Efterfølgende blev besvarelsenerne drøftet og kvalificeret i fællesskab og til sidst udfyldte personalet samme spørgeskema, for at give et præcist udtryk for, om samtalen havde kvalificeret og ændret deres mening om projektet. Undervejs blev personalets udsagn nedskrevet af intervieweren og gennemgået mundtligt til slut.

Resultater

Impulshæmning

Som man kan se af tabel 2, viste de to prøver, som målte impulshæmning sig at have ret store udsving i resultatet barn og barn imellem, når man sammenlignede deres percentiler. Percentilen ligger ml. 0 – 100, og jo højere den er, jo bedre. De dårligste resultater lå under 1 percentilen, mens de bedste i EFTER testen kom op over 90 percentilen. 3 børn lå under 10 percentilen, i FØR testen og 2 børn i EFTER testen. Et enkelt barn flyttede fra gruppen 20.2 – 30.9 percentilen op til 87.8-93.3 percentilen, som var maksimum score. To børn fik samme resultat FØR og EFTER, de lå begge gange på og noget over gennemsnittet. Samlet klarede 3 af de 8 børn testene bedre ved EFTER testen, to havde ikke rykket sig, to havde en lavere score og en enkelt deltog ikke i retestningen.

Tabel 2: TEA-ch delprøver:

SCORING!	Standard-score							
FØR	2	8	10	13	10	5	9	4
EFTER	4	14 max-point	-	13	10	6	5	1
Perc. FØR	0.2-0.6	20.2-30.9	43.4-56.6	79.8-87.9	43.4-56.6	3.3-6.7	33.9-43.4	1.5-3.3
Perc. EFTER	1.5-3.3	87.8-93.3	-	79.8-87.8	43.4-56.6	6.7-12.2	3.3-6.7	<0.2
GÅ-STOP	Standard-score							
FØR	4	10	9	2	7	4	7	2
EFTER	1	7	-	10	8	12	6	8
Perc. FØR	1.5-3.3	43.4-56.6	30.9-43.4	0.2-0.6	12.2-20.2	1.5-3.3	12.2-20.0	0.2-0.6
Perc. EFTER	<0.2	12.2-20.2	-	43.4-56.6	20.2-30.9	69.2-79.8	6.7-12.2	20.2-30.9

Tabel 3: TOMAL-2 delprøver:

IH	Standard-score og perc. (%)							
Før	7 (16%)	8(25%)	11 (63%)	10 (50%)	8 (25%)	11 (63%)	10 (50%)	10 (50%)
Efter	5 (5%)	11 (63%)	-	11 (63%)	9 (37%)	14 (91%)	6 (9%)	11 (63%)
HVP 5-8 år								
Før	8 (25%)	7(16%)	8 (25%)	6 (9%)	5 (5%)	9 (37%)	6 (9%)	7 (16%)
Efter	7 (16%)	11 (63%)	-	10 (50%)	9 (37%)	9 (37%)	9 (37%)	11 (63%)
HVP 9-59 år								
Før	6 (9%)	4 (2%)	-	4 (2%)	-	7 (16%)	4 (2%)	4 (2%)
Efter	4 (2%)	8 (25%)	-	-	-	6 (9%)	5 (5%)	6 (9%)

I GÅ-STOP prøven sås også store udsving barn og barn imellem, idet standardscoren lå mellem 1 og 12. Percentilerne (ml 0-100) fordelte sig mellem <0.2 percentilen og op til 79.8 percentilen for det barn, som klarede sig bedst. 7 børn gennemførte FØR og EFTER, 3 børn fik markant bedre resultat i retesten, 1 barn havde et enkelt points fremgang, 2 børn gik jævnt tilbage og 1 barn havde flyttet sig et point tilbage. Sammenlignet med egen aldersgruppe og køn var der to af børnene som bevægede sig fra langt under alder og op til gennemsnit / over gennemsnit for egen alder fra FØR til EFTER testning. Sammenfattende sås der ingen virkning af træningen på børnenes impuls-hæmning, selvom der var store individuelle forskelle.

Hukommelse:

I tabel 3 ses resultatet af de to delprøver fra TOMAL-2. Percentilerne ligger

fra 0 til 100 med 50 som middelværdi. Jo højere percentil, jo bedre resultat. Børnenes percentiler lå i Imitation af håndbevægelser (IH) mellem 16 og 63 og fordelte sig i re-testen fra 5 og helt op til 91.

I delprøven Hukommelse for Visuel placering (HVP), blev der målt ud fra to sværhedsgrader, og 6 af de 8 børn løste opgaver frem til den aldersgruppe, som svarede til deres biologiske alder, mens 2 børn alene blev vurderet i den yngre aldersgruppe (5-8 år) jf. deres kognitive udviklingstrin. Et barn deltog ikke i re-testningen.

Børnene placerede sig i kategorierne "præstation under middel" og "mangelfuld præstation" med scale scores ml. 4 og 7 før spillene, sammenlignet med egen aldersgruppe (9-59 år). Ved vurdering i gruppen 5-8 år lå deres resultater ml 5 og 9 (nogle præstationer på "middel", de øvrige "under middel" og en enkelt "mangelfuld præstation"). Ved wii-træningens

afslutning placerede børnegruppens resultater sig i den yngste aldersgruppe ml 7 og 11 (præstationer på “middel” og “under middel”), mens de ved indplacering på aldersgruppen 9-59 år placerer sig ml 4 og 8 scale score point, dvs. en præstation der blev vurderet som “mangelfuld”, “under middel” og et enkelt barn med en “middel” præstation. Igen var der en meget stor spredning af børnenes percentiler, idet de dårligste resultater lå langt under (2%) og de bedste efter retestning lå middel (63%).

Sammenfattende blev der efter wii-træningen målt moderat fremgang i den visuelle og motoriske arbejdshu-kommelse hos 5 af de 8 børn, et barn deltog ikke i re-testningen og to børn fik et lavere resultat anden gang. Samlet set var der ikke en entydig effekt af træningen hos de deltagende børn målt ud fra hukommelsestestningen.

Resultater i casestudiet

Jeg vil her præsentere en samlet beskrivelse af auditpanelets vurdering af de syv spørgsmål og den drøftelse som kvalificerede de medvirkendes besvarelser.

Indsigt i børnenes styrker og svagheder, opfattelse af de deltagende børns pædagogiske behov og opmærksomhed på de deltagende børn (spg. 1,2,5).

Panelets syn på de tre spørgsmål blev ved starten af auditten beskrevet med hovedvægt på at man “hverken /eller” og “i nogen grad” havde oplevet at projektet havde været medvirkende til at personalet fik større indsigt eller fik en ændret opmærksomhed på børnene. 8 af de 10 personaler udtrykte

at man “hverken/eller” oplevede projektet havde påvirket ens opfattelse af de deltagende børns pædagogiske behov. En enkelt startede med at sige, at projektet slet ikke havde haft nogen indflydelse:

“Jeg tænker ikke projektet har ændret min opfattelse, men mere at børnene selv har udviklet sig rigtig meget”.

Og en anden bakkede op:

“Der har også været et stort fokus på den pædagogiske tilgang generelt uanset om dette projekt kørte eller ej”

Gennem drøftelse blev det tydeligt at et flertal af personalet gav udtryk for, de havde fået øje på flere individuelle styrker og svagheder hos børnene, som de ellers ikke ville have set i de daglige aktiviteter. Ved afkrydsning af de samme spørgsmål i slutningen af panel-drøftelsen, ses der en forskydning af svar hen imod flere på “I nogen grad”, færre på “hverken/eller” og ingen på “slet ikke”, idet henholdsvis 4 og 5 af de 10 personaler gav udtryk for, de i nogen grad oplevede at projektet havde påvirket deres opfattelse og givet dem større indsigt i specialklassebørns styrker og svagheder, mens ingen længere gav udtryk for, det i mindre grad eller slet ikke havde ændret deres syn.

En pædagog fortæller at hun faktisk blev overrasket over at se, hvor gode børnene var til at koncentrere sig i projektet, når man til daglig tænker på, at de har store koncentrations-

vanskeligheder, især når det drejer sig om de indendørs aktiviteter.

En anden byder ind: Hun tænker det har haft en kæmpe effekt at kigge på 'et barn ad gangen, få øje på deres profiler og hvad man kan arbejde med hos det enkelte barn med særligt behov. Hun har for eksempel opdaget at et af de specialklassebørn, som tidligere gik og gemte sig, nu profiterer af at sidde i en gruppe og tegne, og er god til at tegne. Så tegner han og fortæller historier for de yngre piger.

En pædagog tænker, at det at lave særlige aktiviteter i SFO kan bruges til at observere specialklassebørnenes styrker og svagheder, inden man begynder at tænke i udslusning. Hun fortæller, at hun er blevet inspireret til at lave aktiviteter med børnene som at bage mv. Her oplever hun at børnenes særkende og særlige måder de skal mødes på, kommer meget mere op til overfladen og derfor bliver det et trin til at forstå, hvordan man arbejder med dem på længere sigt, hvis de skal udsluses i normalklasse.

Udvikling af de deltagende børn (spg. 2)

Nogenlunde samme opfattelse havde panelet af i hvilken grad de deltagende børn havde udviklet sig undervejs i projektet. Der var fra starten en overvægt af personer som tænkte projektet "hverken/eller" havde udviklet børnene (8 ud af 10), 1 enkelt tænkte "slet ikke" og 1 udtrykte "i nogen grad".

I begyndelsen siger en: Jeg tænker ikke projektet har ændret min opfat-

telse, men mere at børnene selv har udviklet sig rigtig meget. De har lært SFO'ens spilleregler og har vænnet sig til de andre børn.

En anden byder ind: Ja, det må være på grund af børnenes alder eller generelle udvikling, at de har ændret sig. Børnenes relationer til hinanden ændrer deres måde at være sammen på, de lærer at indordne sig.

Men så drejede drøftelsen over på sammenholdet i gruppen, og pludselig så man projektet fra en vinkel:

At tro på, man kunne noget, og at der var noget, man var udvalgt til. At man kunne vise de andre, at man var god til at spille (Wii) gav et sammenhold, som styrkede den enkelte individuelt.

Flere samstemmede at det sammenhold der opstod, blev brugt til at stå imod det at være anderledes, og blev brugt positivt af børnene til nu at føle sig positivt udvalgt.

Det kunne flere af de andre børn, fra de almene klasser, som har vanskeligheder, godt have brug for. Gruppesællesskabet i specialklassen er faktisk bedre at styrke sig ved, sammenlignet med fællesskabet for børn som har vanskeligheder i de andre klasser.

Ved slutningen af drøftelsen var der enighed om at projektet havde været medvirkende til, at børnene indbyrdes havde fået et bedre sammenhold, havde følt sig særligt udvalgt og at de generelt havde udviklet deres kompetencer til at kunne indordne sig i den stør-

re gruppe af børn i SFO'en. 4 af 10 gav nu udtryk for at projektet "hverken / eller" havde ændret deres opmærksomhed, mens 6 af 10 skrev at projektet "i nogen grad" havde ændret deres opmærksomhed på de deltagende børn.

Træningseffekten hos børnene (spg. 3)

Panelet gav fra starten udtryk for, at de "i nogen grad" og "hverken/eller" tænkte de deltagende børn var blevet bedre til at fastholde deres opmærksomhed. 6 af de 10 personaler oplevede at det "hverken/eller" havde udviklet børnene at indgå i projektet, mens 3 "i nogen grad" tænkte det havde udviklet dem og en tænkte det "slet ikke" havde udviklet dem.

"Det må være pga. børnenes alder eller generelle udvikling, at de har ændret sig. Børnenes relationer til hinanden ændrer deres måder at være sammen på, de lærer at indordne sig.

"..børnene har selv udviklet sig rigtig meget. De har lært SFO'ens spilleregler og vænnet sig til de andre børn."

Personalet tænkte, at projektrammen hjalp børnene i højere grad end selve indholdet, og der kom ikke præcise svar på om børnene var blevet bedre til at koncentrere sig:

En planlagt aktivitet er for mange af disse børn udviklende, fordi meget af deres tid hjemme går med tilfældig leg med andre børn, hvor der ikke er sat rammer op.

Nogle af børnene får mest skæld ud og afvisning fra de voksne (især derhjemme) og er slet ikke vant til at voksne kan hjælpe dem i gang med aktiviteter, hvor de lærer noget.

Det er positivt at se sådan et projekt som et løft af børnenes evner, men det ville blive svært at tage ind som en del af en hverdag. Der er så mange ting, man skal optimere for børnene.

Igen sås et lille ryk mod "i nogen grad" ved afslutning af paneldrøftelsen, idet der her var 1 som "i høj grad" tænkte det havde udviklet de deltagende børn, 6 som tænkte det "i nogen grad" havde udviklet dem, og 3 som tænkte det "hverken /eller" havde udviklet de deltagende børn.

Træning af børn (spg. 6)

I selve spørgeskemaet besvarede panelet fra starten, at de generelt så positivt på, om det var muligt at træne børn som disse, idet 7 af 10 mulige "i nogen grad" fandt det muligt at træne specialklassebørn, en enkelt svarede "i høj grad" og 2 "hverken/eller". Men i deres kommentarer gav de udtryk for, at begrebet "træne" ikke var i overensstemmelse med det de tænkte, man kunne gøre sammen med børn, for at få dem til at blive bedre til noget. Personalet sagde:

"Træning hører ikke hjemme i den pædagogiske verden. Det er noget Pavlov gjorde med sine hunde. Det vi har til opgave er pædagogisk udvikling."

"Træne er sådan et negativt ladet ord, og jeg tænker man i højere grad kan tale om at øve pædagogisk praksis."

“Måske hører træne mere hjemme i børnenes skoletid og i hjemmet.”

Ved den afsluttende afkrydsning af spørgeskemaet gav personalet udtryk for, de havde flyttet sig en lille smule i den negative retning, idet der nu var en enkelt som havde flyttet sig fra “hverken/ eller” hen til “i mindre grad”, mens resten var uforandret på “i nogen grad” og en enkelt på “i høj grad”

Udførelse af projekter (spg. 7)

Panelet havde mange overvejelser omkring hvordan man kunne optimere et lignende projekt, så der i deres øjne kom mere effekt på det og så det i højere grad blev en del af deres institution. Der var dog en høj grad af enighed i, at det ville være en god ide at få støtte udefra til at gennemføre lignende projekter:

Fra starten tænkte 4 af 10 at man “i nogen grad” kunne have brug for støtte udefra, 4 tænkte “i høj grad” og 2 tænkte “hverken/eller”.

Det virkede lidt som et projekt som foregik bag to lukkede døre og meget som noget nogen udefra kom og lavede.

Det ville være bedre hvis der var mere information om projektet inden start og at en pædagog havde været mere inde over. Man kunne tænke, at det var et projekt som foregik over længere tid og hvor der var mere styring med aktiviteterne fra personalets side. På den måde kom man også til at tale mere om projektet på kontoret og i personalegruppen.

Der kunne også indgå børn fra andre klasser, da flere af dem kunne have gavn af at øve sig i de ting.

I forhold til, om personalet selv kunne stå for et lignende projekt, eller de ville have folk udefra var der en del overvejelser, som endte med at balancere på både-og:

“Harde jeg vidst, du mente praktisk støtte og ikke økonomisk støtte ville jeg have sat mit kryds på i mindre grad fra starten af. Det andet kan vi sagtens selv.”

“Det var meget positivt at få nye øjne på, så man ikke kommer til at sidde fast i rutiner og dagligdag”

“Hvis man skulle gentage projektet ville det være godt at få en lokal medarbejder med, så det ville blive mere i-tale-sat i personalegruppen. “

“Der er stor forskel på vores praksis (den pædagogiske) og så den teori som tales om i andre fag, som eksempelvis der hvor de studerede kom fra (psykologi)”

Ved afslutningen var de 10 medarbejdere dog enige om at man “i høj grad” eller “i nogen grad” havde brug for at der kom folk udefra som støttede op om lignende projekter, idet 6 har svaret “i nogen grad” og 4 har svaret “i høj grad”.

Opsamlende er resultatet fra auditten i en lille grad positiv overfor at projekter med specialklassebørn kan udføres og at man kan få noget ud af at lave afgrænsede aktiviteter og udviklingsprojekter med børn, som kan føre til

ændring af deres adfærd. Der er dog en væsentlig pointe i, at personalet mener det er rammen mere end det specifikke indhold, som hjælper børnene og at de i mindre grad mener, det er specialpædagogisk specifik træning og viden som hjælper med at udvikle de børn, der går i specialklasse. Gennem auditten sker en lille bevægelse af de deltagernes syn på barnets specialpædagogiske behov og på børnenes individuelle styrker og svagheder, og det tilkendes gives at særligt tilrettelagte projekter kan hjælpe børnene til at udvikle kompetencer som de skal bruge i fællesskabet.

Hvad kan man så udlede

I Wii-træningen havde de elementer som byggede på hæmning af impulser ikke en virkning på den begrænsede tid børnene fik træning. Det var forventet at spil, hvor børnene skulle træne impulshæmning ville give en effekt, hvilket ikke kunne aflæses af testresultaterne. Ved en sammenligning mellem antal minutter som børnene effektivt trænede med Wii-spil og børnenes testresultater sås heller ikke nogen klar sammenhæng.

I forhold til træning af arbejdshukommelse synes resultatet en anelse mere lovende, idet der var lidt større forskel før og efter træningen end ved impulshæmning og flere børn viste fremgang. Børnene flyttede sig i både delprøven test af motorisk hukommelse og delprøven visuel hukommelse for placering.

De 8 børn, som indgik i træningsstudiet fik ikke samlet et resultat, der med sikkerhed kunne sige noget om effekten af Wii-træningen. Nogle af børnene fik markant bedre resultater, nogle børn lå på samme niveau, mens

to fik dårligere resultater. Der var samlet set ikke nok spille-sessioner pr barn til at man kunne se en registreret effekt af træningen.

Tolkning af personalets pædagogiske tilgang til børnegruppen

Hvad angår auditten, så ændrede argumenterne sig undervejs fra, at de voksne slet ikke kunne se en virkning af projektet til, at de arbejdede sig mere ned i detaljer om, hvilke dele af projektet, der kunne have haft en god virkning både på gruppen af specialbørn og på de voksnes måde at indgå i interaktion med børnene og tilbyde dem aktiviteter.

Det blev desuden tydeligt gennem auditten, at personalet var i gang med en pædagogisk bevægelse, som lederen flere gange pointerede: Fra at have set børn som en samlet gruppe, hvor nye skulle lære at indordne sig, til at se, at børn havde forskellige behov, som gennem nærmere analyse og kendskab gennem eksempelvis et projekt, kunne komme i spil og blive udfordret af den voksne.

Før og efter auditten sås en bevægelse i personalets besvarelser af, hvorvidt der kunne laves en målrettet intervention med børnene, som kunne have betydning for dem. Der var også positiv bevægelse i forhold til at blive opmærksom på børnenes særlige behov som gruppe og indsigt i det enkelte barns styrker og svagheder, samt i forhold til om børnene havde udviklet sig i forløbet.

Det var tydeligt, at der var en faglig holdning i gruppen om, at børn udvikler sig sammen med voksne og andre børn, som fortæller dem, hvordan man

skal opføre sig og i mindre grad, at børn kan træne sine evner til at blive dygtigere til noget bestemt gennem den voksnes hjælp. Pædagogerne forklarede selv, at deres syn hang sammen med at de ikke mente træning hørte hjemme i pædagogikken, hvor den blev sammenlignet med Pawlovs behavioristiske træning og betingning af hunde. De præciserede, at deres syn i højere grad var funderet i en overbevisning om, at udvikling sker, når man er til stede i et fællesskab med andre børn og voksne. Der blev talt om, at de deltagende børn blev motiveret til at øve sig i sociale spilleregler, fordi læring af disse kunne medføre, man blev lukket ind i det særlige selskab (hvor de andre børn var) og fik lov at være med i deres aktiviteter. Børnene havde ifølge personalet fået en positiv oplevelse gennem det at blive udtaget til noget særligt, som både i deres egne øjne og de andre øjne havde øget deres status i børnegruppen.

Generelt gav panelet udtryk for at projektet kunne være et godt eksempel på en metode, når nye børn skulle ind og blive deltagende i en gruppe og panelet havde set virkningen af at blive udvalgt til noget særligt.

Det virkede til, der i SFO'en var et tankesæt omkring udvikling, hvor børn kunne være i relation til andre og derigennem lære at begå sig. Med andre ord skete udvikling gennem en relation som en social platform, hvor det uanset indholdet gav en udvikling for barnet at være med. Det kunne forstås som et Piagetsk udviklingsbegreb, hvor børn udviklede sig gennem modning, uanset indhold af de aktiviteter og de interaktioner, de indgik i. Samtidig åbnede

der sig beskrivelser af et udviklingsbegreb som lignede mere et kulturhistorisk udviklingsbegreb, hvor barnet udviklede sig i de rammesatte aktiviteter, som den voksne havde sat op med en eksakt viden omkring barnets nærmeste udviklingszone, hvilket var tættere på den specialpædagogiske udviklingsramme, som også specialklassernes personale blev vejledt i.

Begrænsninger og uforudsete hændelser i træningsstudiet

Det at begive sig ud i en dagligdags kontekst begrænsede, hvordan studiet kunne styres og tilrettelægges. Der var parametre, vi ikke havde indflydelse på og gruppen af børn var ikke så stringent sammensat, som den kan være det i mere kliniske studier. Der var en ganske stor spredning i både kognitive ressource hos de deltagende børn og i graden af vanskeligheder, hvilket kunne have indflydelse på de resultater, der kom frem. Dertil kom at hovedparten af børnene havde væsentlige sproglige vanskeligheder, hvilket viste sig at påvirke den måde de forstod spillet og den narrative motiverende historie. Vi havde overvurderet deres sproglige evner i forhold til den spilhistorie, som var lagt ned over træningssessionerne, idet børnene ikke forstod de lange breve fra flødebollebaronen, som herefter udgik. Til gengæld viste det sig, at den visuelle sti, som skulle motivere børnene og det fælles pointsystem med en kolbe med belønninger i, havde en god effekt på børnenes engagement, idet de aktivt spurgte ind til den og fulgte med i hvor mange point deres kammerater havde samlet ind. Set ud fra at motivation spillede en

stor rolle i hypotesen om, hvordan børnene ville fastholde interessen for spilene, burde der have været lavet en målbar vurdering af deres motivation undervejs, så vi ikke blot stod tilbage med en fornemmelse for at belønning havde spillet en stor rolle.

Fra starten var det forsøgt at lægge 9 x 15 minutters træning for hvert barn, men det viste sig at være en stor udfordring at samle børnene fra deres andre aktiviteter, og mange andre forhold spillede ind og forstyrrede rammen: Tandlægebesøg, religiøse fridage for en del børn, deltagelse i andre projekter m.v.

I forhold til FØR og EFTER test var der mulige påvirkninger som heftige konflikter i skolepausen samme dag, belastende hjemmesituation og de primære voksens engagement i projektet i forhold til at tænke testningen med i deres daglige planlægning af aktiviteter den pågældende dag.

Samlet set var det et komplekst system, som præcis angav alle de forhold, der gør det svært at udforme undersøgelser i den økologiske setting, sådan som Klingberg også konkluderede.

Begrænsninger i forhold til casestudiet:

Personalets udsagn, viste en positiv ændring i forhold til at forstå børn med specialpædagogiske behov. En væsentlig svaghed var dog at de to pædagoger, som havde fulgt børnene i længst tid og havde været informeret løbende om træningsprojektet, ikke deltog på auditdagen og derfor ikke kunne medvirke til at kvalificere synet på projektets effekt. Kun halvdelen af gruppen var i realiteten i stand til at svare kvalificeret på spørgsmålene, fordi de havde kendt børnene gennem hele forløbet. Den anden

halvdels besvarelser kunne muligvis være behandlet separat. Det var samtidig vigtigt for projektet at alle de voksne fra SFO som spillede ind i børnenes dagligdag deltog i studiet, så ikke kun de få som var mest sammen med børnene blev hørt. En anden svaghed var at de voksne fra skoletiden ikke kunne deltage i auditten, idet træningsprojektet af praktiske årsager blev henlagt til børnenes fritid og derfor kun blev fulgt af det personale, som havde med børnene at gøre om eftermiddagen.

Forbedringer af studiet

Hvis et studie i dagligdagskontekst med træning af arbejdshukommelse eller impulshæmning skulle gentages er der flere dele, som kunne forbedres. Som personalet selv er inde på, ville det være hensigtsmæssigt om et eller to personer var med til at udføre den daglige træning, så det indgik som en aktivitet over længere tid, der i højere grad var forankret i børnenes daglighed. Det ville betyde at træningen kunne gives i flere og længere sessioner og at personalet i højere grad ville få øje på de præcise motiverende aktiviteter som kunne forbedre børnenes evner til at fastholde opmærksomheden. Den nye skolereform (august 2014) vil i højere grad gøre det muligt at bygge bro mellem undervisningstid og fritid, så man kan træne elementer, der kan være til gavn i begge kontekster og så personalet på tværs af skellet kan samarbejde endnu mere. Dette ville give større sandsynlighed for, at træningssessionerne ville være målrettet det enkelte barns forståelsesniveau, og at der var individuelle motiverende faktorer i træningssessionerne. Set fra den større sammenhæng ville det at gøre historien mere ty-

delig for personalet og give dem en større grad af indflydelse sandsynligvis også motivere dem til at holde fast i de aktiviteter og rammer – som de ved – kan medvirke til positiv udvikling hos barnet. Med andre ord kunne øget planlægning og inddragelse af flere væsentlige medarbejdere i både skole og SFO miljøret til træningsprojekt såvel som case-studie forbedre chancerne for, at der kom en endnu mere positiv effekt af at træne børnenes evne til koncentration.

Konklusion

Med dette projekt ønskede jeg at belyse to spørgsmål med baggrund i hver sine traditioner indenfor psykologien i det kliniske og det pædagogiske felt: Kan man forbedre børns evne til at koncentrere sig gennem et træningsprojekt i praksis og kan man ændre de voksnes syn på barnets evne til at koncentrere sig ved at lave et projekt med en specifik gruppe børn. Den overordnede hypotese var, at en positiv forandret historie, kunne påvirke de voksnes refleksion over børnenes specialpædagogiske behov og derved medvirke til en forandret interaktion mellem børn og personale. Dannet ud fra flere formodninger: For det første ville et ændret syn skabe positive forventninger, som kunne påvirke de voksnes relation og interaktion med barnet og medvirke til nye måder at planlægge aktiviteter sammen med børnene. Ved at igangsætte et træningsprojekt for denne gruppe specialklassebørn, kunne der skabes positive fortællinger om gruppen af børn, hvor de voksnes begyndte at reflektere over børnenes tilhør i SFOen. Dette kunne være medskabende for barnets identitet og handlemuligheder, idet de voksne skabte en fortælling med positive refleksioner

om barnet⁶. Den hypotese blev styrket i den audit, der blev lavet med personalet i SFO'en, hvor det desuden viste sig at børnegruppen havde styrket sin status i SFOgruppen.

For det andet blev det formodet – ud fra viden om, at den måde barnet mødes på, påvirker dets respons – at man gennem dette projekt kunne medvirke til, at de voksne fik et bedre indblik i det enkelte barns specialpædagogiske behov, styrker og svagheder. Det var hypotesen, at de voksne reflekterede over barnets specialpædagogiske behov ved at opleve et træningsforløb med børnene, hvorved der ville udbygge sig en bredere fortælling om hvert enkelt barn og at dette kunne medvirke til at interaktionen mellem den voksne og det enkelte barn blev mere positiv. Den blev også styrket af de voksne i auditten.

En tredje delhypotese var, at de voksne ville få øje på positive evner hos de børn, som indgik i projektet, ved at børnene lavede en fysisk aktivitet gennem wii-spillet, hvor impulshæmning og arbejdshukommelse blev trænet indenfor en tryk og motiverende ramme. Dette ville vise de voksne en optimal situation, som ville give dem syn på mere positive kvaliteter hos børnene. Denne hypotese er ikke med sikkerhed blevet styrket, men de voksne gav udtryk for, de havde fået øje på nye kvaliteter hos børnene, som de ville bruge fremadrettet i planlægning af aktiviteter.

6 Jf Hawthorneeffekten, hvor alene det at der blev lavet et projekt om en ændring af belysningen i en organisation, blev set som årsag til som forandring og effektivisering blandt medarbejderne. Elton Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Boston 1946.

Det blev formodet, at træning af impulshæmning og arbejdshukommelse ude af den klinisk kontrollerede kontekst burde lykkes, hvis rammerne om indholdet er stabile og gentages og der blev brugt belønning og positiv feedback til at fastholde børnenes motivation til spillene.

Der var ikke nogen synlig effekt af selve træningen af impulshæmning og arbejdshukommelse gennem projektet, hvilket stemmer overens med de studier og resultater, der indtil nu foreligger i forhold til arbejdshukommelse. Det forhindrer dog ikke, at vi fremadrettet tænker, at hvis børn skal lære noget og blive bedre til noget, så er det den naturlige kontekst i skole og SFO, der udover hjemmet er et naturligt træningssted med hjælp fra voksne.

Samlet set havde de voksne gennem projektet fået en lidt større indsigt i det enkelte barns styrker og svagheder og dermed fået lidt lettere ved at planlægge den enkeltes specialpædagogiske behov. Det er således på den ene side gennem en analyse af det enkelte barns behov og evner, at man kan udvikle gruppen af børn som har specialpædagogiske behov og skabe positive historier om deres styrker og muligheder. På den anden side, er det gennem de voksnes holdning til gruppen af specialbørn og de fortællinger, de er med til at skabe både til barnet selv, de andre børn og de andre voksne.

Casestudiet tyder samlet på, at et projekt blandt børn i en specialklasse kan medvirke til at styrke barnets tilhør til gruppen, de voksnes kendskab til barnets specialpædagogiske behov og danne en positiv fortælling om barnets kompetencer.

Set fra psykologens vinkel er kendskabet til de forklaringsmodeller personalet bruger, blevet tydeligere gennem projektet, og derved også kendskabet til, hvordan man skal møde personalet og arbejde med deres forandringsprocesser. Så på samme måde som projektet ifølge pædagerne har givet dem et større kendskab til det enkelte barn, har projektet givet psykologen et større kendskab til personalet og deres syn på børn, som igen vil afspejle de dialoger, der vil opstå i det fremtidige arbejde omkring børnene.

Alt i alt har dette casestudie understøttet en antagelse om, at træningsprojekter integreret i denne gruppe børns hverdag, kan medvirke til at nye historier bredes ud om børnene, så de står frem med mange udviklingsmuligheder og ikke snævres ind til en enkelt adfærdsgren.

Det kan således fremadrettet anbefales at andre bruger et aktivt projekt med børn som en måde at skabe en ny fortælling om de børn og unge, der har specialpædagogiske behov.

Acknowledgements:

Mange mennesker har medvirket til at dette projekt blev gennemført: Først og fremmest tak til de børn og deres personaler fra SFO og specialklasserne, som gav sig tid og interesse til at deltage. Tak for praktisk hjælp til Wii spil og testning ved to daværende studerende på Psykologisk Institut på Aarhus Universitet, Nina Ry-Mikkelsen og Iben Dalsgaard, og til Martin Olsen, fra Sundhed og Trivsel i Børn og Unge, Aarhus Kommune for hjælp til spiludvælgelse og for historierne om flødebollebaronen. Til sidst en stor tak for vejledning om casestudiet og indføring ind i audittens verden til

vejlederne Anegen Trillingsgaard, adjungeret professor ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet og Knud Rami- en, seniorkonsulent v FCK- Folkesund- hed og Kvalitetsudvikling, Region Midt- jylland cand. psych., specialist i arbejds- og organisationspsykologi.

Referencer

- Barkley, R. A. (1997) *ADHD and the Nature of Selfcontrol*. Kap. 3-4. The Guildford Press.
- Carr, A (2006) *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. Routledge.
- Carr, A. O'Reily, G., Walsh, P.N., McEvoy, J.(Eds) (2007). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice*. Routledge.
- Gopin, C.B., Haelay, D.M., Grossman, B.R., Campbel, S.R., Halperin, J.M. *Task Palat- ability, But Not Structure, Differentially Influences Mother-Child Interactions in Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder Chil- dren with and Without Oppositional Defiant Disorder*. I *Infant and Child Development*, 21:394-410 (2012) Wiley & Sons Ltd.
- Greene, R.W. (2009) *Lost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them* (Revised 2nd edition). New York: Scribner.
- Holmgren, A. & Nevers, M. (2012). *Narrativ Praksis i skolen*. Kap. 2-3. Hans Reitzels Forlag.
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2009) *Develop- mental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Klingberg, T. *Training and plasticity of working memory*. *Trends in Cognitive Sci- ences* 14 (2010) 317-324. Elsevier Ltd. doi: 10.1016/j.tics.2010.05.00
- Mehan, H *Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies*. *Sociology & Education*, 65, 1-20, 1992.
- Melby-Lervåg, M. & Hulme, C. *Is working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review*. I *Developmental Psychology* (2012). Advance online publication.doi: 10.1037/ a00282228
- Ogbu, J.U. (1993) Frameworks – Variability in minority School Performance: A problem in Search of an explanation. I E. Jacob & C. Jordan *Minority Education: Anthropological Per- spectives*. USA: Ablex Publishing Corporation.
- Prins, P.J.M., Dovis, S., Ponsionen, A., ten Brink, E. and van der Oord, S. *Does Com- puterized Working Memory Training with Game Elements Enhance Motivation and Training Efficacy in Children with ADHD?* I *Cyberpsychology, Behavior and Social Net- working*, vol 14, No 3, 2011. DOI:10.1089/ cyber.2009.0206
- Ramian, K. (2012) *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. *Hvad er en audit?* I *Vidensbaseret arbejde* nr. 3, (sep. 2007) Vejle Kommune.
- Rasmussen, J.F. (2012) I inklusionens tjene- ste. Kap 4 i Holmgren og Nevers *Narrativ praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Sergeant, J.A. *Modeling Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: A Critical Appraisal of the Cognitive Energetic Model*. *BIOL PSYCHIATRY* 2005;57:1248-1255
- Sonuga-Barke, E.J.S., Taylor, E. and Heptin- stall, E. *Hyperactivity and Delay Aver- sion—II. The effect of Self versus Externally Imposed Stimulus Presentation Periods on Memory*. I *J. Child Psychology and Psychia- try*. Vol 33, no 2, pp. 399-409, 1992.
- Smedler, A. & Tideman, E. (2011) *At teste børn og unge. Om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Suarez-Orozco, M.M. (1993) "Becoming So- mebody": Central American Immigrants in U.S. Inner City Schools. I E. Jacob & C. Jordan *Minority Education: Anthropological Perspectives*. USA:Ablex Publishing Corpo- ration.
- Toplak M.E., Connors, L., Shuster, J., Knez- evic, B., Parks, S. *Review of cognitive, cognitive-behavioral, and neural-based in- terventions for Attention-Deficit / Hyperacti- vity Disorder (ADHD)*. I *Clinical Psychology Review* 28 (2008) p. 801-823.
- Viding, E. & Frith, U. (2006) *Genes for suscep- tibility to violence lurk in the brain*. I *The National Academy of Science of the USA*, p. 6085-6086, vol. 103, 2006.
- Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L., Lund-Jakobsen, D. (2012) *Konsulent, men hvordan – Narrativt konsulentarbejde i praksis*. Akademisk Forlag.

Arnbak, Elisabeth (Lecturer at The University of Aarhus). **Research-Based Content Area Literacy Instruction.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol.52, 2, 3-15* – The Project VIS (‘Knowledge, Instruction, and Strategies’) examined a partnership model for developing research-based content area literacy instruction. The project was established in the municipality of Hvidovre and involved the participation of 10 literacy supervisors, 10 social studies teachers and their 7th grade classes. The literacy supervisors were trained in modeling comprehension strategies and coaching their colleagues in implementing research-based comprehension strategies instruction in their social studies classes. The effects of the project were evaluated by questionnaire data from coaches, the participants’ reflective logs, and by on-line observations by the researchers. Data indicate that instructional coaching by literacy supervisors has a positive effect on the development of teachers’ instructional practices and is an effective way of spreading research-based knowledge in school. – *Elisabeth Arnbak.*

Petersen, Jette & Lauritzen, Peter (Psychologist in Aarhus & Head teacher). **An Aarhus Based Project Treads New Ground in Relation to Adolescents at Risk.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol.52, 2, 16-28.* – This paper describes an intervention called “På Rette Vej” with adolescents at risk during the last five years. The 43 young people all had massive maladaptive behavior to an extent, where they could not participate in teaching within a social setting alongside other pupils. The method was based on a pupil/client centered approach where patience and respect of the adolescents were important elements regardless of their history of misbehaving.

The basic in “På Rette Vej” is individual teaching in individual locations, a protected work place and a support worker, who helps the adolescent when needed. The idea is to motivate and activate the young person during his entire day. This daily programme is followed by monthly meetings with every necessary person from the professional and personal network around the young person.

Results from the 43 pupils who had their teaching in the programme, show that 37 returned to further education and /or a work place. Only 6 pupils went to treatment care homes. It was also found that collaboration and coordination in the network has been a big challenge in this kind of program, where the manual consisted of different solutions for each young person. It is recommended that further evaluation is done with this at-risk group. – *Jette Petersen & Peter Lauritzen.*

Khawaja, Iram (Post.doc. at the University of Aarhus). **The Muslim Sofa Corner.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol.52, 2, 29-38. – In a high-school north of Copenhagen, teachers express concern in regard to the growing number of Muslim students and their way of engaging in the school context. The students are positioning themselves in a separate corner (the sofa-corner) during breaks, and controlling each other in regard to religious ideals and demands thus forming an enclave in the larger network of groupings in the high school. This article analyses the concern seen from the point of view of the professional, who in many cases feel that she has no access or any tools to intervene in the forming of the sofa-grouping. The article makes visible how the concern for the proper integration is embedded in certain race based religious and social processes of alienating, and points towards new perspectives on how it is in practice possible to work with inclusion when one takes the power relational and structural processes of exclusion and othering into consideration. – *Iram Khawaja*.

Nielsen; Anne, Sejer (Chief educational psychologist in Langeland). **Adolescents in Transit Between Psychiatric Ward and School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol.52, 2, 39-54. – In the fall of 2013, a researcher at University College Lillebaelt interviewed two 8thgrade students who had been released from a psychiatric ward after being treated for depression. The interviews revealed that spending time in a psychiatric unit and away from school can disrupt students' relationships and activities at school.

The researcher also interviewed two teachers, a parent and a psychiatrist about how to facilitate the transition from the psychiatric unit back to school.

This article discusses the interviews and highlights the importance of inter professional collaboration in supporting students' return to class and day-to-day life. It also provides suggestions about how professionals can support the students in their transition, and describes what the students themselves find most helpful, when transitioning back to school. – *Anne Sejer Nielsen*.

Hannås; Bjørg, Marie (Amanuensis at the University in Nordland). **Relations Between Early Intervention, Individualized Teaching, and Special Education.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, vol.52, 2, 55-67. – For some years authorities have focused on the principles and strategies for early intervention and Individualized teaching as a means to lower the extent of special education in Norwegian schools. An analysis of recent documentation and relevant research suggests that the development in sp. ed. seems more founded in established practices than in official and ideologically founded strategies and principles. IT has been shown that the amount of sp. ed. has been growing. The consequences are discussed. – *Marie Bjørg Hannås*.

Lasgaard, Mathias; Christiansen, Julie and Bramsen; Rikke, Holm (lecturers at the University of Southern Denmark). **Transition From Basic to Upper Secondary School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, vol.52, 2, 68-80. – Transitory periods in adolescence may trigger feelings of loneliness. Very little is known about factors contributing to the development of loneliness in school transitions. The aim of the present study was to investigate predictors of loneliness in the transition from basic to upper secondary school. Data from 1376 students were collected at study start (Time 1; excluding highly lonely students) and two-and-a-half months later (Time 2). Internalizing symptoms (i.e., symptoms of depression and anxiety; low self esteem) at Time 1 predicted high levels of loneliness at Time 2. Socio-cultural factors (i.e., ethnicity, parental education, and living arrangements) did not predict loneliness. Vulnerable adolescents with internalizing symptoms are at risk of loneliness in transitory periods. Hence, school-based prevention and intervention programs targeting loneliness may be particularly relevant to this group. – *Mathias Lasgaard, Julie Christiansen og Rikke Holm Bramsen.*

Østergaard; Sofie, Wille; Sørensen; Ditte, Holm; Reinholdt-Dunne; Marie, Louise & Esbjørn; Barbara, Hoff (The University of Copenhagen). **Highly Sensitive?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol,52, 2, 81-96. – The paper is written by staff at the Center for Anxiety (CfA), Department of Psychology, University of Copenhagen. CfA is a treatment and research project regarding anxiety disorders in children aged 7-13 years.

The present paper provides a critical academic analysis and discussion of the term 'highly sensitive'. The main focus of the paper is to provide an understanding of the term and how it compares to anxiety in childhood. As the term is increasingly applied by professionals working with children, an understanding of the literature within the field becomes pivotal. Our findings suggest a number of overlaps between 'highly sensitive' and anxious. However, the evidence base in regards to the term 'highly sensitive' is limited, and we must therefore be cautious when applying the term. Whether describing children as 'highly sensitive' assists us in promoting mental health in children is discussed. – *Sofie Wille Østergaard, Ditte Holm Sørensen, Marie Luise Reinholdt-Dunne & Barbara Hoff.*

Rusike; Birthe (psychologist at Aarhus Council, Special Education Needs Department). **The Wii Project.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol.52, 2, 97-118. – Wii-Project – a case study of a training programme of children with special needs. This article presents the results of training concentration in SEN children through a certain Nintendo Wii game within a natural environment. Through the main study it aims to find out if adults working with SEN children could change their view on training special needs in the complex system of a Danish After School Club (SFO). The hypothesis of the study was that a changed storytelling could change the devel-

opment, i.e. the relation between adult and children with special needs through positive focus on training specific areas in a daily context. Results of an audit among staff in the after school club showed that the adults had other narratives than expected in concern to childrens development. Furthermore it suggested that a project of this kind is likely to strengthen the children's relationship to other children in the school club and create positive stories about every individual child's competence. – *Birthe Rusike.*

Vanens magt

Charles Duhigg
Dansk Psykologisk Forlag, 2014,
389 sider, 349 kr.

For en humanist burde det egentlig være skrap kost at læse en bog, der konsekvent omtaler handlinger som adfærd. Handlinger er personlige og et godt bud på selve menneskets væsen, hvorimod ordet adfærd er hentet fra det naturvidenskabelige vokabularium og nedskriver handling til automatisk respons på stimuli uden det særligt menneskelige aspekt.

Men når det drejer sig om vaner, er der ikke så meget at rafle om, for de er jo netop automatiske. Charles Duhigg sigter i *Vanens magt* tværtimod på at bevidstgøre os om vore vaner, så vi kan tage styringen over dem og transformere dem tilbage til at være handlinger, vi kan tage ansvar for.

Bogens titel er den oplagte oversættelse af originaltitlen *The Power of Habit*. Sådan må det være, men en nuance går tabt. Magt opleves af de fleste som en påvirkning udefra, mens power på engelsk også kan betyde kraft i positiv forstand. Det angiver et handlingsperspektiv, som man kan omsætte til forandring, og dét er bogens anliggende.

En vane er en rutine, der bliver udløst af en trigger, og som medfører en belønning. I den meget korte version af denne sløjfe kan man bearbejde uønskede vaner ved at finde ud af, hvori de tre dele nærmere består. Er belønningen

ved en smøg virkelig kun, at det kradses i halsen, eller får man noget andet ud af at ryge? Et skud social omgang, en mental pause eller noget helt tredje. Belønningen for den samme rutine kan sagtens være forskellig fra person til person, så det må man i gang med at analysere. Særligt effektivt skulle det være at lade belønningen og den udløsende faktor stå intakt, mens man i stedet koncentrerer sig om at rangere den uønskede rutine ud og en mere konstruktiv én ind på samme sted i sløjfen.

Bogen behandler først vaner på individuelt plan og beskriver siden, hvordan indstuderede vaner fungerer på kollektivt niveau i samfundet og i store firmaer. Og fordi vi er så forudsigelige, kan virksomheder studere os og vores adfærd og stille algoritmer op for, hvornår det kan betale sig at målrette reklamer til os. Spædbørnsforældre er f.eks. attraktive kunder, for de orker kun at handle ét sted og ser ikke så kritisk på stedets prispolitik. Hvad nu hvis det lokale supermarked i jagten på trøtte og loyale kunder ved besked med en teenage-piges graviditet for alle andre? Det er sket – målrettede reklamer tvang pigen til at fortælle sine forældre sandheden. Den slags ser ikke godt ud, så nu er der blandet tilbud på plæneklippere og øl ind mellem gravid-tilbuddene, for at det hele kan se lidt mere tilfældigt ud. Sådan bliver en bog om vaner også til en bog om, hvordan statistik erobrer verden.

Charles Duhigg har i det hele taget bygget bogen op omkring et utal af cases lige fra AA, raceadskillelsen i halvtredserne og et kriseram hospital til Starbucks og hvorfor vi bruger tandpasta. Det kommer muligvis af, at forfatteren ikke er psykolog, men erhvervsjournalist. Jeg havde personligt foretrukket en mere teoretisk tilgang, og jeg kan ikke se, at udpenslede detaljer om en grim tunnelbrand i London bidrager væsentligt til at forstå de vaner, der førte til ulykken. Efter læsningen er der lange passager uden understregninger i mit eksemplar af bogen, når en case har fået lov at brede sig over siderne. Duhigg følger her amerikansk smag, og så man må leve med, at bogen er lidt for lang og kalorierne lidt for tomme. Den er også lidt for hurtigt oversat, for på dansk er der altså hverken noget, der hedder dentalhygiejne eller det korporative Amerika, og oversætteren har heller ikke slået navne på planter op.

De sidste 60 sider er noter, der mest består af henvisninger til hundredevis af forskningsartikler. Det er så mange, at forlaget har valgt at undlade at henviser til noterne i selve teksten. Det forstår jeg sådan set godt, for det ville hakke teksten unødigt op, når nu den ikke er tænkt akademisk. Meningen er helt tydeligt, at enhver hævde i bogen skal kunne spores ved at slå siden op i noteapparatet. Det fungerer udmærket det meste af tiden.

Alt i alt er Vanens magt en hurtigt fordøjet, men potentielt meget virksom bog, hvis man giver sig tid til at omsætte dens ikke særligt svære indsigter til handling.

*Jørgen Mark Pedersen
Idéhistoriker og retoriker*

Dit barns sprog

*Helle Iben Bylander og Trine Kjær
Krogh*

*Dansk Psykologisk Forlag, 2014,
192 s., 210 kr*

De to forfattere har allerede en omfattende bogproduktion bag sig fra emnekredsen børn – sprog – pædagogik – udvikling mv. Denne anmelder har været meget positiv i sin vurdering af de bøger, han har anmeldt – senest en bog der henvender sig til pædagoger, som kommer i tvivl om, hvorvidt et barns sproglige udvikling ligger inden for den almindelige variation, eller om den påkalder sig særlig opmærksomhed og eventuelt henvendelse til PPR.

I denne bog henvender forfatterne sig primært til forældre til børn i alderen 0 – 6 år og til voksne, der er optaget af børns sproglige udvikling, og som ønsker viden om sprog, leg og læring.

“Du og din partner er de vigtigste personer i dit barns sproglige udvikling i de første, betydningsfulde år, hvor dit barns sprog gennemgår en eksplosiv udvikling”. Sådan indledes bogen, og sådan sættes der en vigtig markering for tilegnelsen af bogen og omsætningen af omfattende ny viden hos forældrene til praksis. Det er en velskrevet tekst, der her lige som i resten af bogen har gode illustrationer og en omfattende litteratur fortegnelse, der omfatter håndbøger og oversigtsværker samt forskningsartikler. – Det er vel kun et mindretal af forældre, der kan udnytte hele, denne faglitteratur, men den er der altså – til de særligt interesserede.

Sidste sætning i det indledende kapitel bør også fremhæves: “Din opmærksomhed og din interesse driver dit barns udvikling fremad”.

Bogen rummer i alt 16 kapitler. En del af dem behandler generelle forhold som sprogunderstøttende strategier, familier med flere sprog og tidlig leg med bogstaver og tal. – Vældig nyttige og velskrevne kapitler.

I kap. 5 om sproglig socialisering er der bl.a. en diskussion af sammenhænge mellem socio-økonomisk status og sprogstimulering. Det afgørende er ikke forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, men den måde hvorpå de taler med barnet. Barnet har brug for taletid hver dag. Flere aktuelle undersøgelser viser, at der er ekstremt stor forskel på, hvor meget forældre henvender sig til deres børn. På Stanford University tilrettelagde man et forløb på 10 timer for forældre og deres børn. En familie henvendte sig til barnet med i alt 12.000 ord, mens en anden familie kun henvendte sig med 670 ord.

Kap.6 er det ovenfor nævnte kapitel “Tidlig leg med bogstaver og tal”. Et emne der interesserer vældig mange forældre. Børn, som fra helt tidlig alder har leget med tal og bogstaver, har en klar indlæringsmæssig fordel, når de kommer i skole. Kapitlets 22 sider rummer et væld af gode ideer og forslag til stimulering fra forældrene.

Kapitlerne 7 – 14 beskriver barnets sproglige udvikling i de forskellige aldersperioder. Korte, klare oversigtskapitler der beretter om sprogets milepæle og om, hvordan sproget kan styrkes.

I kap. 15 orienteres der om de metoder og instrumenter, der bruges, når barnet skal sprogvurderes. Det drejer

sig om “Vis hvad du kan”, “TRAS” og “Vurdering af 3 årige, vurdering af børn før skolestart og i børnehaveklassen”. Klar besked til nysgerrige og måske urolige forældre.

Kap. 16 hedder “Når dit barn har sproglige udfordringer”. På 25 sider gennemgås hele rækken af handicap og sproglige vanskeligheder. Indsigtsfuldt og brugbart for ikke-fagfolk og i fin overensstemmelse med den aktuelle, faglige viden.

Jo – de har gjort det igen – disse to forfattere – øst af deres omfattende viden og fortalt i et sprog, der egner sig glimrende til forældrene. Samtidig er bogen ualmindelig smukt trykt og illustreret. Den vil blive brugt/bør absolut bruges af mange forældre.

Bjørn Glæsel

Åben dialog i relationel praksis

*Jaakko Seikkula og Tom Erik Arnkil
Akademisk Forlag 2014,
248 sider, 299 kr.*

Åben dialog i relationel praksis havde stået på listen over bøger til anmeldelse i PPT i flere måneder. Ingen, viste interesse for at anmelde bogen, selvom Jaakko Seikkulas tilgang til behandling, udvikling og samarbejde er blevet særdeles positivt omtalt gennem årene især i socialpsykiatriske kredse. Jeg læste bogen og blev begejstret.

I en tid hvor stram målstyring, pakkeløsninger og de “rigtige” evidensbaserede, manualstyrede metoder bliver stadig mere dominerende, er det en befrielse at læse Åben dialog i relationel praksis.

Den grundlæggende præmis i Seikkulas og Arnkils tilgang til terapi, netværkssamarbejde og undervisning er, at vi har alle brug for at blive set, hørt, forstået og anerkendt, som den vi er.

Det er herigennem vi finder os selv som menneske, og det er i samme bevægelse vi lærer og udvikler os som mennesker.

Åben dialog er således ikke endnu en metode, men en måde at møde børn, klienter, patienter, borgere og samarbejdspartnere på, eller kort sagt en måde at være i verden på. Åben dialog bygger på nærværet og på forsøget på at være i øjeblikket. Også respekten for forskellighed er helt centralt for forfatterne. Det præciserer de med at henvise til Bakhtin, som udtrykker, at et menneskes perspektiv på livet er enestående og altid ligger altid uden for den andens perspektiv.

Selvom forfatterne tydeligvis er inspireret af forskere og filosoffer fra forskellige traditioner – blandt andre Daniel Sterns forståelse af udvikling gennem relationer, Bakhtin, Heidegger og eksistensfilosoffer som Buber og Levinas – er budskaberne både tydelige og konsistente. Helt grundlæggende handler det ifølge forfatterne om at møde klienter, børn, forældre, andre professionelle som hele mennesker – som subjekter, der skal føle sig set, hørt og forstået. Forskellighed og diversitet er en præmis der kan bruges som en styrke, der kan berige et ligeværdigt samarbejde. Det er faktisk den andens anderledeshed, der gør dialogen mulig og nødvendig.

Åben dialog i relationel praksis præsenterer to beslægtede dialogiske tilgange,

1. åben dialog, som især Jaakko Seikkula har arbejdet med og forsket i, og
2. foregribende dialog, som primært Tom Erik Arnkil har udviklet.

Sidstnævnte trækker på ideer og erfaringer som bl.a. Elspeth McAdam og Peter Lang tidligere har præsenteret, nemlig at klienterne/familiemedlemmerne forestiller sig, at de er nogle måneder ude i fremtiden og at alt er blevet godt. Spørgsmål af typen: Hvordan er det lykket dig at nå hertil? Hvad har du gjort? hvem har hjulpet dig? stilles og åbner for nye perspektiver.

Fælles for de to tilgange er respekten og ligeværdigheden i mødet. En dialogisk praktiker søger ikke at kontrollere planerne, men indgår i den fælles og gensidige proces, der pågår øjeblik efter øjeblik – uden at forsøge at drive processen frem med interventioner.

Forfatterne tager afstand fra bestræbelser på at kontrollere, hvordan andre skal tænke og handle, fordi det gør den andet til objekt, hvilket sjældent fører noget godt med sig. Det er jo ikke sådan, at den ene sidder inde med redskaberne og sandhederne.

I åben dialog taler alle fra deres position om, hvad de er bekymrede for i deres praksis i forhold til klienten, og den professionelle inviterer til dialog ved eksempelvis at bede om hjælp fra klienten.

Bekymring er et centralt begreb i bogen. Bekymring er en personlig fornemmelse, der kan være den enkeltes pejlemærke for en nødvendig undren. Måden at håndtere sin bekymring på er derfor også meget afgørende for iværksættelse af en tidlig indsats. Men bekymring kan også komme til at stå i vejen for en dialogisk tilgang ved at re-

ducere nærværet og forhindre accepten af den andens anderledeshed. Bekymring kan forhindre os i at høre og se den anden.

Bekymringer er også rettet mod vores muligheder for at være til hjælp (også for vores indsats som fagperson). Hvis klienten ikke udvikler sig, er jeg bådebekymret for ham/hende og for mig selv som psykoterapeut.

Seikkula og Arnkil forholder sig også til de hyppige strukturændringer i det offentlige og påpeger, at klienter og familier sjældent inddrages i sådanne strukturændringer, og at det har været muligt at indføre dialogiske praksisser på kommuneniveau i Finland uden omstrukturering og uden tilførsel af økonomiske ressourcer.

Bogens har dybde, men er lettilgængelig, og teorierne konkretiseres gennem mange praksiseksempler og analyser af sekvenser af samtaler. Selvom forfatterne præciserer, at professionelle skal undgå at give råd og anvisninger i dialoger, afholder de sig heldigvis ikke fra selv at give mange konkrete råd og anvisninger i bogen til brug for professionelle.

Åben dialog *i relationel praksis* vil være en værdifuld inspiration til udviklingen i enhver PPR. Især udvikling af konsultativt arbejde, psykoterapi og tværfagligt samarbejde kan beriges af Seikkulas og Arnkils tanker og praksis. En meget bred læserskare vil kunne få glæde af bogen, da den helt grundlæggende handler om, hvordan vi møder andre mennesker på en respektfuld, bekræftende måde.

Henning Strand

Udfordrende læring

James Nottingham

Dafolo

411 kr, 228 s.

James Nottingham har her lavet en praktisk håndbog. Han er tidligere udkommet på dansk med bogen: "Nøglen til Læring" i 2013. *Udfordrende læring* er dog oprindeligt skrevet i 2010, altså tidligere end "Nøglen til læring".

James Nottingham er primært inspireret af forskeren John Hattie, men inddrager også mange andre forskere og teoretikere, både af nyere og ældre dato.

I bogen fortæller James Nottingham, hvad der hæmmer og fremmer børns læring. Et afsnit jeg hæftede mig særligt ved, er et afsnit, hvor James Nottingham beskriver, hvordan man kan skabe en kognitiv konflikt, udfordre elevernes tidligere antagelser og tanker, og tilbyde dem nye vinkler og antagelser.

Nottingham drager fordel af selv at have undervist. Det er tydeligt, at denne praktiske erfaring betyder, at hans tilgang til forslagene bliver konstruktive og brugbare. Anden halvdel af bogen byder netop på en lang række af Nottinghams forslag til, hvordan der skabes rammer for udfordrende læring i klasserummet for alle elever, på alle alderstrin og på forskellige faglige niveauer.

Bogen er skrevet fortrinsvis til lærere, men er også relevant for eksempelvis pædagoger for at kunne forbedre læring i klasseværelset.

I "Nøglen til læring" fik læseren en grundlæggende viden om den bagvedliggende ideologi. "Udfordrende læring" fungerer mere som en form for håndbog for lærere og pædagoger for, hvordan man som professionel kan arbejde med børnene, med udgangspunkt i fem grundlæggende principper: feedback, indsats, udfordring, tænkning og selvværd.

Bogen indeholder rigtig mange eksempler og spændende ideer til, hvordan professionelle kan udvide elevernes tankesæt, og hvordan teoretisk viden kan omsættes til praktiske hverdagsseksempler i klasseværelset. Nottinghams grundforståelse er, at elever vil præstere bedre, hvis de bliver behandlet som intelligente individer og udfordres som

sådan, fordi de derved bliver udfordret og motiveret, og blive langt mere bevidste om egne evne ressourcer og muligheder for at nå deres mål.

Selvom bogen er skrevet til lærere og pædagoger, vil også psykologer have glæde af den, især psykologer, der arbejder indenfor skoleområdet. En stor del af psykologens arbejde består i at vejlede og rådgive elevernes pædagoger og lærere i forhold til fokuspunkter i indsatsplaner, hvorfor det kan være gavnligt at få inspiration udefra, især når det er underholdende læsning samtidig.

*Af Hannah Wang-Dantzer
Aut psykolog skole og familie*