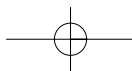


## INDHOLD

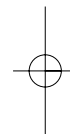
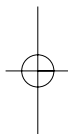


|  |    |
|--|----|
| Holger Juul og Carsten Elbro: <i>Når bogstavets lyd afhænger af sammenhængen. Om tilegnelsen af videregående afkodningsfærdighed</i> .....             | 3  |
| Niels Egelund: <i>Erfaringer fra etablering af åben, anonym rådgivning i kommunalt regi</i> .....  | 14 |
| Poul Skaarup: <i>Truede børn – hvad gør vi. Hvordan handler man, når barnet er truet?</i> .....  | 29 |
| Søren Langager: <i>Den digitale udfordring – nye vilkår i indsatsen for børn og unge med behov for særlig hjælp og støtte</i> .....                    | 38 |
| Anne-Marie Beck-Nielsen: <i>Kvalitative betragtninger omkring brugen af The Rivermead Behavioural Memory Test (Børnversionen for 5-10 årige)</i> ..... | 53 |
| Abstracts .....  | 64 |
| Årgangsregister .....  | 65 |
| Omtale af ny litteratur  |    |
| Hans Vejleskov: <i>Latter, morskab og humor – med ustadigt henblik på børnepsykologien</i> (Eivind Tellerup) .....                                     | 69 |
| Tony Attwood: <i>En fod ude – én fod inde. Aspergers syndrom. – En vejledning for forældre og professionelle</i> (Anders Leerskov) .                   | 71 |
| Liane Holliday Willey: <i>I skyggen af det normale. – At leve med Aspergers syndrom</i> (Anders Leerskov) .....  | 72 |
| Rita Jordan & Stuart Powell: <i>At bygge bro. – At forstå og undervise børn med autisme</i> (Anders Leerskov) .....                                    | 73 |
| En forældrereaktion: <i>En fod ude + en fod inde</i> (Birthe Frandsen) .....   | 74 |
| Niels Buur Hansen: <i>Pædagogikkens treklang – et oprør med dualismen i dansk skoletænkning</i> (Lars Grønбæk) .....                                   | 77 |
| Lisbeth Ødum: <i>Kommunikation, Samarbejde og Læring i Undervisningen</i> (Palle Bendsen) .....  | 79 |
| Håkon Hårtveit & Per Jensen: <i>Familien – pluss én. Innføring i familierapi</i> (Ole Løw) .....   | 80 |
| Kristian Pedersen: <i>Bos billedbog. En drengs billedmæssige socialisation</i> (Karen Vibeke Mortensen) .....  | 83 |
| »Rettelse« til Rød Serie 33 .....  | 87 |

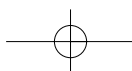


Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende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

Tegninger: Palle Bendsen



Abonnement, løssalg og reklamationer:  
Dansk psykologisk Forlag  
Stockholmsgade 29, 2100 København Ø  
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665  
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: www.PPR-tidsskriftet.dk  
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms





# Når bogstavets lyd afhænger af sammenhængen

Om tilegnelsen af videregående afkodningsfærdighed

Af *Holger Juul*  
forskningsassistent  
og  
*Carsten Elbro*  
professor

Center for Læseforskning, Københavns Universitet

## Baggrund og hypoteser

Bogstaver giver informationer. Behørigt grupperede gør de det muligt at identificere hele ord. Hver for sig giver de information om ordenes lydlige mindsteenheder. Nogle bogstaver gør disse lydlige informationer umiddelbart tilgængelige, fordi de altid repræsenterer den samme lyd. Det gælder bogstaver som *s* og *m* som svarer til *s*-lyde og *m*-lyde stort set uden undtagelser. Andre bogstaver kan repræsentere flere forskellige lyde. Eksempelvis svarer *i* til en lang *i*-lyd i *pile*, en kort *i*-lyd i *bille*, og til en kort *e*-lyd i *pille*, mens *c* svarer til en *s*-lyd i *cigar* og til en *k*-lyd i *cola*.

De fleste bogstaver i dansk kan have flere forskellige udtaler. Det gælder fx alle vokalerne. Som i tilfældet *i* kan udtalen enten være kort eller lang, og til samme bogstav kan der svare flere forskellige udtalekvaliteter. (En nyttig

oversigt over det komplicerede forhold mellem bogstaver og lyde i dansk gives i Christian Becker-Christensen: *Bogstav og lyd*, Gyldendal, 1988.). Det er oplagt at disse flertydigheder må gøre det sværere at læse ved at sætte lyd til bogstaverne ét for ét. Flertydigheden medfører en usikkerhed, som kan gøre det nødvendigt at udvikle mere avancerede afkodningsformer.

Her er det værd at lægge mærke til at flertydige bogstaver er mere almindelige i nogle ortografier end i andre. I finsk, eksempelvis, er bogstaverne meget entydige, sådan at man næsten altid kan slutte direkte fra bogstav til lyd. Derimod er ortografier som den danske og ikke mindst den engelske berygtede for de mange uforudsigelige relationer mellem bogstaver og lyde. For at demonstrere det kaos der i engelsk hersker på området, foreslog forfatte-

ren Bernard Shaw engang at man såmænd lige så godt kunne skrive *ghoti* i stedet for *fish*: *gh* som i *enough*, *o* som i *women*, og *ti* som i *nation*!

Men der er jo noget galt her. For hvem ville nogen sinde finde på at udtale *ghoti* på samme måde som *fish*? Det ville ikke bare være en usædvanlig udtale, det ville stride mod væsentlige principper i engelsk ortografi. For nok kan bogstavgruppen *gh* repræsentere en *f*-lyd, men aldrig først i ordet som her. Og *ti* kan kun udtales som en *sj*-lyd når der følger en vokal, ikke til sidst i et ord. (Shaws eksempel og kritikken af det er lånt fra Michael Stubbs: *Language and Literacy*, London, 1980.) Der er altså en vis orden i kaos. Den engelske

ortografi er mere struktureret end det umiddelbart kunne se ud til.

Det samme kan man sige om dansk ortografi. For eksempel kan vokalers længde jo oftest udledes af antallet af følgende konsonanter. Og udtalen af *c* kan forudsiges med ganske stor sikkerhed hvis man ser på den følgende vokal: *s*-lyd før *i*, *y*, *e*, *ø* og *æ* – *k*-lyd før *u*, *o* og *a*. Derfor kan danske læsere opnå en mere sikker afkodning hvis de læser bogstaver i deres sammenhæng frem for at læse dem ét for ét. Jo tidligere og sikrere begynderlæsere kan udnytte de informationer som er gemt i sammenhængen, jo mere begrænset bliver problemet med flertydige bogstaver i praksis.

### Bogstavets udtale – en oversigt

| KUN ÉN UDTALE   | FLERE UDTALEMULIGHEDER  |   |
|---|---|---|
| Samme udtale i alle sammenhænge.<br>Fx <i>s</i> og <i>m</i> :<br><i>mus</i> , <i>mos</i> , <i>søm</i> , <i>som</i> ,<br><i>små</i> , <i>moms</i> osv. | Forskellige udtaler i forskellige sammenhænge<br>Fx <i>c</i> :<br><i>s</i> -lyd før <i>i</i> ( <i>cigar</i> )<br><i>k</i> -lyd før <i>o</i> ( <i>cola</i> ) | Forskellige udtaler i samme sammenhæng<br>Fx <i>i</i> :<br><i>i</i> -lyd før <i>ll</i> ( <i>bille</i> )<br><i>e</i> -lyd før <i>ll</i> ( <i>pille</i> ) |
| FORUDSIGELIG UDTALE   | UFORUDSIGELIG UDTALE  |   |

Det er denne færdighed i hvad vi vil kalde *kontekstbaseret afkodning*, som er emnet for denne artikel. Vi vil forsøge at danne os et indtryk af hvor langt børn i 3. og 4. klasse har udviklet deres læsefærdighed i denne retning.

Fordelen ved at udnytte sammenhængen er åbenbar – nemlig en mere præcis afkodning. Men al-

ting har sin pris. For det første bliver det jo nødvendigt at se på mere end ét bogstav ad gangen. For det andet er der ikke garanti for gevinst. Man kan fx ikke ud fra sammenhængen vide hvordan bogstavet *i* skal udtales før et følgende *ll* (jf. eksemplet *bille* vs. *pille*).

På forhånd ved vi ikke meget om udviklingen af kontekstbaseret af-

kodningsfærdighed. Vi kender ikke til tidligere danske undersøgelser på området. Hvis de eksisterer, vil vi blive positivt overraskede. Derfor har vi formuleret tre meget grundlæggende hypoteser som vi vil afprøve:

- 1) Skoleelever i 3. og 4. klasse udnytter faktisk bogstavers sammenhæng i deres afkodning. Elever i 4. klasse ventes at gøre det i højere grad end elever i 3. klasse.
- 2) Eleverne vil være tilbøjelige til at gå ud fra en »sikker« udtale af hvert bogstav – formentlig den som høres i bogstavets navn. Denne udtale vil i begyndelsen blive brugt i alle sammenhænge, også hvor den er forkert.
- 3) Eleverne vil have sværere ved at finde udtaler som afhænger af bogstavets sammenhæng, end udtaler som er uafhængige af bogstavsammenhængen. Denne forskel ventes dog at blive mindre efterhånden som eleverne opnår rutine i kontekstbaseret afkodning.

### **Datamateriale og diskussion**

Vi gættede vi på at færdighed i at udnytte bogstavers sammenhæng først for alvor udvikler sig når eleverne er nået et stykke vej i deres læseudvikling. Det var grunden til at vi valgte at gennemføre et læse-

eksperiment med elever på 3. og 4. klassetrin. Vi testede 19 elever i 3. klasse og 34 elever i 4. klasse, alle fra en skole i på Frederiksberg. 1 elev i 3. klasse og 3 elever i 4. klasse oplyste at de ikke talte dansk med deres familie.

Testene blev gennemført sent i skoleåret (i april måned). Det skal understreges at resultaterne kun kan tjene til en meget grov afprøvning af hypoteserne. Med så små grupper kan man ikke være særlig sikker på at eleverne faktisk var repræsentative for deres klassetrin. Men det kan konstateres at 4. klasse klarede sig signifikant bedre end 3. klasse i en almindelig ordlæsningstest (OS 400), og dét selv om 3. klasse klarede sig noget bedre end denne aldersgruppe normalt gør. (Middelscoren på OS 400 i 5 minutter var 121 rigtige i 3. klasse (standardafvigelse 26), og 155 rigtige i 4. klasse (standardafvigelse 34).)

### **Samme bogstav i forskellige sammenhænge**

Det første vi gerne ville vide, var om eleverne faktisk udnyttede konteksten i deres afkodning (hypotese 1). For at besvare dette spørgsmål så vi på om eleverne udtalte ét og samme bogstav forskelligt når vi varierede sammenhængen. Vi havde konstrueret en række nonsensord som vi bad eleverne om at læse højt. Ordene hørte sammen parvis.

Et af vores nonsensordpar var *cilte* og *calme*. Hvis eleverne konsekvent valgte forskellige udtaler af *c* i de to ord – s-lyd i det første, og k-lyd i det andet – så måtte det være fordi de havde taget højde for sammenhængen (den følgende vokal) i deres afkodning. Hvis der derimod ikke var nogen forskel på hvilke udtaler der blev brugt for *c*'erne i de to ord, så ville der ikke være noget belæg for denne konklusion. Ord der hørte sammen parvis, var altid adskilt fra hinanden på ordlisterne.

Ved at bruge nonsensord gjorde vi det sværere at gætte bogstavets

udtale uden at udnytte den specifikke sammenhæng. Hvis vi havde brugt rigtige ord, kunne eleverne lettere have gættet sig frem. Det kunne fx være at de ville udtale ordet *cigar* korrekt fordi de havde genkendt bogstavet *c* og endelsen *-gar* – og slet ikke fordi de vidste at *c* svarer til en s-lyd før *i*.

### Udtaler af *c*

Det første resultat angår netop valget af *c*-udtaler. I skemaet viser vi hvor mange procent af *c*-udtalerne på hvert klassetrin der passede til konteksten.

| Korrekt valg af <i>c</i> -udtale (i %)  | 3. klasse | 4. klasse |
|---|-----------|-----------|
| <b>s-lyd:</b> <i>cilte, cifa, cyma</i>  | 58        | 56        |
| <b>k-lyd:</b> <i>calme, casta, cobi</i> | 67        | 90        |

Hvis eleverne helt konsekvent havde valgt udtaler ud fra sammenhængen, ville procenterne have ligget tæt på 100 under begge betingelser (s-kontekster og k-kontekster). Dette var langt fra tilfældet. Hvis de på den anden side havde valgt helt tilfældigt mellem s- og k-udtaler, uanset sammenhængen, så skulle korrekthedsprocenterne ligge omkring 50 under begge betingelser. Men som det ses, lå procenterne på begge klassetrin højere under begge betingelser.

Konklusionen bliver derfor at sammenhængen blev udnyttet i afkodningen, men udnyttelsen var langt fra maksimal. Det var kun

for k-ordenes vedkommende, og kun i 4. klasse, at den korrekte udtale blev valgt med stor konsekvens (i 90% af tilfældene). I andre tilfælde sås en ret stor usikkerhed i valget af udtaler.

Ud fra vores hypotese 2 havde vi ventet at eleverne ville være mest tilbøjelige til at bruge s-udtaler. Bogstavnavnet *c* har jo s-lyd. Det var derfor overraskende at k-ordene blev klaret ikke bare lige så godt som s-ordene, men bedre. Man kunne så forestille sig at eleverne brugte k-lyd som den »sikre« *c*-udtale. Men det passer ikke med den iagttagelse at udtaler med k-lyd var mindre hyppige i 3. klasse

end i 4. klasse. Det var nok værd at undersøge om skoleelever helt fra starten bruger begge *c*-udtaler – i så fald er hypotese 2 forkert i dette tilfælde.

Hvad er det nu for bogstav-lyd-regler eleverne er begyndt at bruge? Hvis eleverne havde opdaget den *generelle* regelmæssighed at *c*-udtalen afhænger af den følgende vokal, så skulle man tro at de ville udvise samme konsekvens i *s*-ordene som i *k*-ordene. Resultatet i 4. klasse tyder imidlertid på at eleverne har gjort en mere *specifik* opdagelse. De har opdaget at et følgende *a* eller *o* har betydning for *c*-udtalen – mens betydningen af *i* og *y* ikke er dæmret helt.

Når det er *k*-kontekstens betydning der opdages først, kunne en enkel forklaring være at *k*-ord (fx *cola* og *Carsten*) simpelt hen er hyppigere end *s*-ord (fx *cykel* og *ci-*

*tron*). Men den forklaring holder tilsyneladende ikke. Ser man efter i *Hyppige Ord i Danske Børnebøger* (af Bente Mægaard og Hanne Ruus, Gyldendal, 1981), finder man i alt 100 forekomster af *k*-ord, men 131 forekomster af *s*-ord.

Nu er der jo alt i alt ret få ord der begynder med *c*. Dette kan naturligvis være en årsag til den generelle usikkerhed som eleverne udviste her. I næste afsnit vil vi se på en kontekstregel som gælder langt hyppigere.

### Kort eller lang vokal?

Vores næste resultat viser hvor gode eleverne var til at vælge vokallængde ud fra sammenhængen. Ordene der skulle læses, var alle sammen tostavede. Den eneste forskel var antallet af konsonanter der fulgte efter den første vokal.

| Korrekt valg af vokallængde (i %)   | 3. klasse | 4. klasse |
|---|-----------|-----------|
| <b>Kort vokal:</b> <i>tasse, vutte, tølle, kætte, vulle, fysse, gusse, nalle, sæffe</i> | 83        | 81        |
| <b>Lang vokal:</b> <i>tase, vute, tøle, kæte, vule, fyse, guse, nale, sæfe</i>          | 47        | 62        |

Selvom man i et meget stort antal almindelige ord kan observere en sammenhæng mellem vokallængde og antallet af følgende konsonanter, så var heller ikke udnyttelsen af denne sammenhæng i nærheden af det maksimale. Som det ses var præcisionen også her

størst under den ene af betingelserne, nemlig før dobbeltkonsonant. Det tyder igen på at betydningen af de alternative sammenhænge tilegnes uafhængigt af hinanden.

Det er muligt at de ret høje korrekthedsprocenter ved dobbelt-

skrevet konsonant afspejler en helt generel tendens til at vælge korte vokaludtaler som det sikre (hypotese 2). Men det kan ikke være hele forklaringen, for så skulle andelen af korte vokaludtaler have ligget på samme niveau under begge betingelser. Imidlertid var udtaler med kort vokal meget sjældnere under den betingelse hvor der kun fulgte én konsonant.

Vi kan derfor igen konkludere at konteksten i nogen grad blev udnyttet, og noget sikrere i 4. klasse end i 3. klasse (hypotese 1). Men det generelle indtryk er at reglerne angående vokallængde absolut ikke var ren rutine.

Hvorfor var eleverne bedre til at udnytte kortvokalkonteksten end langvokalkonteksten? Forklaringen kan være at dobbeltskrevet konsonant simpelt hen giver en mere entydig information end enkeltskrevet. Der er ikke mange undtagelser fra den hovedregel at hvis der følger to identiske konsonanter, så skal vokalen udtales kort: Lang vokal forekommer i enkelte ord før *gg* og *bb*, fx i *æggene* og *næbbene*. Desuden er der en tendens til at forlænge vokaler i ord med *dd* og *rr* – sådan at *gedder* og *burre* falder sammen med *geder* og *bure*. En helt enestående undtagelse er den lange å-lyd i *otte*.

Undtagelserne er derimod flere når det gælder reglen om at vokaler er lange før en enkelt konsonant. For det første kan vokalen jo udmærket være kort når det drejer sig om *tryksvage* stavelser. Det gælder fx *e*'erne i ordet *telefon*. I en del ord er der også kort vokal før enkeltkonsonant i *trykstærk* stavelse, fx i *cykel*, *januar*, *type* og *Nina*. Enkelte konsonanter fordobles aldrig efter kort vokal, jf. *j* og *v* i *vaje* og *mjave*. Endelig er det jo sådan at reglen om fordobling ikke gælder i sidste stavelse. Vi skriver fx *bus* og ikke *buss*, selv om *u*-lyden er kort. Disse undtagelser ændrer dog ikke ved at udtaler med kort vokal må anses for forkerte i ordene med enkeltkonsonant.

### Udtaler af *i* og *u*

I en tredje og sidste sammenligning så vi på valget af vokalers udtalekvalitet. Her brugte vi bogstaverne *i* og *u* – dels i sammenhænge hvor den normale udtale er *i*-lyd og *u*-lyd, dels i sammenhænge hvor den normale udtale er *e*-lyd og *å*-lyd. Her skulle alle vokaler være korte, da der altid fulgte to konsonanter efter vokalbogstavet. Lange vokaludtaler blev ikke accepteret som korrekte.



| Korrekt valg af vokalkvalitet og -længde (%)           | 3. klasse | 4. klasse |
|--|-----------|-----------|
| <b>i-lyd/u-lyd:</b> <i>biffe, siffen, vutte, gusse</i> | 72        | 82        |
| <b>e-lyd/å-lyd:</b> <i>gimme, ginse, fumme, vunke</i>  | 43        | 68        |

Også her viser resultatet at konteksten blev udnyttet, og mest i 4. klasse, men heller ikke her med det fulde udbytte. Denne gang var det som ventet de udtaler der passer med bogstavernes navne – altså i-lyd og u-lyd – som var lettest at identificere. For at afgøre om eleverne brugte disse lyde som de »sikre« udtaler, har vi set nærmere på de fejl der blev begået.

I ordene hvor i- og u-lyd var korrekt, var fejlene oftest regulære afkodningsfejl – fx *gusse* læst som *gysse*. Næsthøypigste fejltipe var længdefejl – fx *gusse* læst som *guse*. Der var kun enkelte eksempler på at den alternative udtalemulighed blev brugt – altså *gusse* læst med å-lyd, eller *siffen* med e-lyd.

Når 3. klasse havde en lavere korrekthedsprocent end 4. klasse, skyldtes det at de begik forholdsvis flere basale afkodningsfejl og længdefejl.

Anderledes var det når vokalerne skulle have e-lyd eller å-lyd. Her var den altdominerende fejltipe den at eleverne brugte udtaler med i-lyd og u-lyd – altså den forkerte vokalkvalitet i konteksten. Antallet af regulære afkodningsfejl var omtrent det samme, mens længdefejl her var sjældnere.

Den lavere korrekthedsprocent i 3. klasse skyldtes at der både var flere regulære afkodningsfejl og flere ukorrekte udtaler med i- og u-lyd i denne gruppe.

Dette mønster passer med formodningen om at i-lyd og u-lyd vil være elevernes foretrukne valg af udtale.

### Forskellige bogstaver i (cirka) samme sammenhæng

Hvor vi hidtil har set på afkodningen af samme bogstav i forskellige sammenhænge, så vil vi nu se på afkodningen af forskellige bogstaver i sammenhænge som stort set er identiske. (Variationer i bogstavernes sammenhænge forekommer af og til, blandt andet for at undgå for store ligheder med eksisterende ord.) Herved vil vi undersøge om et bogstavs udtale faktisk er sværere at nå frem til når den afhænger af sammenhængen (hypotese 3). Vi har her valgt at fokusere på kontekstbestemte udtaler af *d* og *g*.

#### **d vs. t**

Udtalen af bogstavet *d* afhænger af hvor i ordet det forekommer. Først i et ord er der tale om en lukkelyd, som i *Danmark*, sidst i ordet og mellem en vokal og *-e*, er udtalen »blød«, som i *bad* og *bade*.

Til sammenligning brugte vi bogstavet *t* i tilsvarende sammenhænge. Til forskel fra *d* svarer *t* altid til en lukkelyd, som i *tak*, *kat*,

*katte*. Både aspirerede og uaspirerede *t*-udtaler blev accepteret som korrekte.

| Korrekt udtale af <i>d</i> vs. <i>t</i> (i %)                  | 3. klasse | 4. klasse |
|--|-----------|-----------|
| Kontekstbestemt: <i>vød</i> , <i>jæde</i> , <i>tad</i>         | 79        | 90        |
| Uafhængig af konteksten: <i>vøt</i> , <i>kæte</i> , <i>git</i> | 91        | 96        |

Resultatet bekræfter hypotesen. Præcisionen i afkodningen var ringere når det gjaldt kontekstbestemte udtaler, end når det gjaldt kontekstuafhængige udtaler. Og som ventet er forskellen mest markant i 3. klasse.

### ***g* vs. *v* og *j***

Et helt parallelt resultat ses når vi sammenligner *g* med *v* og *j* i stilning mellem vokal og *-e*. Når *g* står

først i ordet udtales bogstavet som en lukkelyd, som i *gal*, mens udtalen mellem vokal og *-e* er en halv-vokal. Her afhænger udtalen desuden af den foregående vokal: efter bestemte vokaler svarer *g* til en *w*-lyd, som i *låge*, efter andre til en *j*-lyd, som i *lige* og *læge*. Derimod kan *v* og *j* have samme udtale overalt. (For *v* i ordet *fåve* blev både *v*-lyd og *w*-lyd dog accepteret.)

| Korrekt udtale af <i>g</i> vs. <i>v</i> og <i>j</i> (i %)        | 3. klasse | 4. klasse |
|--|-----------|-----------|
| Kontekstbestemt: <i>fåge</i> , <i>bige</i> , <i>sæge</i>         | 56        | 74        |
| Uafhængig af konteksten: <i>fåve</i> , <i>buje</i> , <i>fæje</i> | 84        | 96        |

Også her er der den ventede forskel i præcision, og igen er forskellen mindst i 4. klasse. Man kan gætte på at forskellene vil forsvinde helt på følgende klassetrin, mens de formentlig har været større på tidligere klassetrin.

Når det gælder kontekstuafhængige udtaler, laver 4. klasse kun meget få fejl. Det kan tyde på at de basale afkodningsfærdigheder er ved at være fuldt udviklede – i hvert fald når det gælder konsonanter. Derimod er der stadig

plads til forbedringer af afkodningen når det gælder kontekstbestemte udtaler.

Man kan spørge om hyppigheden af bogstaverne i netop disse sammenhænge har været afgørende for hvor præcist de blev afkodet? Det ser ikke ud til at have været tilfældet. En søgning i Retsskrivningsordbogens cd-rom-udgave viste at strukturerne *-åge*, *-ige* og *-æge* var langt hyppigere end *-åve*, *-uje* og *-æje*. Alligevel blev de sidste læst mest præcist.

At *g*-ordene tydeligvis voldte større vanskeligheder end *d*-ordene er ikke overraskende. For *g* var der jo en ekstra betingelse at tage hensyn til, nemlig den foregående vokals identitet. Det kan også spille en rolle at man i stavning så godt som altid skal skrive *d* for en blød *d*-lyd – hvorimod *w*-lyd og *j*-lyd jo ikke nødvendigvis svarer til bogstavet *g*.

### Vigtige og mindre vigtige kontekstregler?

Hvis man ikke kan reglerne angående udtalen af *d* og *g*, så kan resultatet blive en meningsforstyrrende afkodningsfejl. Det kan fx føre til at ordet *lægge* fejlagtigt bliver læst som *lægge*, eller at *pige* bliver læst som *pigge* eller *pive*.

Der findes imidlertid også kontekstregler som kan brydes uden

fare for direkte meningsforstyrrelser. I normal udtale plejer man at udtale bogstaverne *p*, *t* og *k* før det tryksvage *-e* som lukkelyde uden aspiration. Hvis de i denne sammenhæng udtales *med* aspiration (dvs. med et lille pust ligesom når de samme bogstaver står først i ordet), lyder det løjerligt. Man kan fx prøve at udtale den sidste konsonant i ordet *pippe* på samme måde som den første. Den aspirerede udtale forekommer dog af og til når folk ønsker at tale meget tydeligt, måske under indflydelse af skriften.

I næste skema viser vi hvor ofte *p*, *t* og *k* havde den normale uaspirerede udtale når de forekom i nonsensord før *-e*. Til sammenligning gentager vi resultaterne angående *d* og *g*.

| Korrekt udtale i sammenhængen (i %).<br>Sammenligning af tre kontekstregler | 3. klasse | 4. klasse |
|---|-----------|-----------|
| <b><i>d</i>-ord:</b> <i>vød, jæde, tad</i>                                  | 79        | 90        |
| <b><i>g</i>-ord:</b> <i>fåge, bige, sæge</i>                                | 56        | 74        |
| <b><i>ptk</i>-ord:</b> <i>lype, jate, drøke</i>                             | ??35      | ??53      |

Som det fremgår, blev aspirationsreglen for *ptk* overholdt langt sjældnere end reglerne angående *d*- og *g*-udtaler. Forklaringen på dette kan være at de aspirerede udtaler af *ptk*, som må betragtes som de prototypiske udtaler af disse bogstaver, blev bibeholdt, netop fordi de ikke er meningsforstyrrende i sammenhængen. Forment-

lig har læsere på dette niveau for travlt med at lære at afkode til at bekymre sig om hvor normale de valgte udtaler lyder i sammenhængen.

De aspirerede udtaler kan også forklares med at ordene afkodes stavelse for stavelse, sådan at *-pe*, *-te* og *-ke* læses som om de faktisk stod først i ordet. Spørgsmålet er

så bare hvorfor dette skulle gælde i mindre grad for ordene på *-ge* og *-de*? Her er der måske blot tale om en effekt af de benyttede strukturers hyppighed. Endelserne *-åge*, *-ige*, *-æge* og *-æde* er i gennemsnit langt hyppigere end *-ype*, *-ate* og *-øke* (optalt i Retskrivningsordbogens cd-rom-udgave).

### Konklusion

Undersøgelsen gav stort set de resultater vi havde ventet.

For det første fandt vi at elevernes udtale af bestemte bogstaver i hvert fald i nogen grad var bestemt af sammenhængen, og at eleverne i 4. klasse var bedre til at udnytte sammenhængen end eleverne i 3. klasse (hypotese 1). Her hæftede vi os ved to ting: Udnyttelsen af de undersøgte bogstavsammenhænge var stadig langt fra maksimal i 4. klasse. Og elevernes klarede visse kontekster bedre end andre.

For det andet tydede udtalerne af vokalerne *i* og *u* på at eleverne gik ud fra en sikker udtale, som så blev fraveget i bestemte sammenhænge (hypotese 2). Denne hypotese kunne dog ikke bekræftes for bogstavet *c*.

For det tredje fandt vi at udtaler der afhang af bogstavernes sammenhæng var sværere at identificere end udtaler som kunne identificeres uden at sammenhængen blev inddraget. Denne forskel var størst i 3. klasse (hypotese 3).

Samlende kan man konstatere at udnyttelse af bogstavets sammenhæng tydeligvis er en afkodningsfærdighed som elever i 3. og 4. klasse er i færd med at tilegne sig. Man kunne forestille sig at eleverne på dette trin simpelt hen er ved at gå over til en afkodning som ikke længere er baseret på enkelte bogstaver, men på kombinationer af bogstaver. Her var det imidlertid påfaldende at visse bogstavkombinationer blev afkodet mere præcist end andre uden at disse forskelle kunne forklares som effekter af kombinationernes struktur eller hyppighed. Hvis der var tale om et generelt skift i afkodningsform, skulle man vente at graden præcision ville være den samme for bogstavkombinationer med samme strukturelle kompleksitet og samme hyppighed.

Vi skal naturligvis minde om at konklusionerne er foreløbige, undersøgelsens usikkerhedsmomenter taget i betragtning. Der var for det første kun nogle få ord i hver gruppe af ord som vi undersøgte. Det øger risikoen for at andre faktorer end den vi forsøgte at isolere (nemlig evnen til at udnytte bogstavernes sammenhæng), kan have præget resultaterne. For det andet ville forskellene som vi fandt mellem 3. og 4. klassetrin, have været tungere hvis de var fundt hos den *samme* gruppe elever med et års mellemrum. I denne undersøgelse ved vi fx ikke om forskel-

lene mellem klassetrinene skyldtes danskundervisningens kvalitet, snarere end mængden af danskundervisning og elevernes alder.

I fremtidige undersøgelser kunne det være interessant at få belyst hvor tidligt skoleelever begynder at udvikle en kontekstbaseret afkodningsfærdighed, og hvor længe denne udvikling fortsætter. I en anden undersøgelse vi har gennemført, så vi på udnyttelsen af konteksten i *stavning* på 4., 6. og 8. klassetrin samt i 1g. Her fandt vi at præstationsniveauet var jævnt stigende lige til 1g (Juul og Elbro, under forberedelse). Det er muligt at udviklingen af kontekstbaseret afkodningsfærdighed er lige så langstrakt.

Det ville også være interessant at se på hvordan forskellige metoder i læseundervisningen tilgodeser udviklingen af videregående afkodningsfærdigheder, og i hvor høj grad skoleelever på egen hånd opdager kontekstens betydning for bogstavers udtale. Det er ikke utænkeligt at man kunne gøre mere for at hjælpe eleverne på vej.

\*\*\*

#### **Tak**

- til Statens Humanistiske Forskningsråd for økonomisk støtte og
- til Louise Flensted-Jensen Rønberg, Maria Boers og Mette Nygaard Petersen for hjælp med tilrettelæggelse og afvikling af undersøgelsen.

## Erfaringer fra etablering af åben, anonym rådgivning i kommunalt regi



*Etablering af en åben, anonym rådgivning i kommunalt regi er ikke ukompliceret. Hvor skal rådgivningen placeres forvaltningsmæssigt? Hvor skal den placeres fysisk? Hvad skal den hedde? Hvordan kommer man i kontakt med brugerne? Hvad betyder anonymiteten? Hvem bruger rådgivningen og hvad er alternativerne? Denne artikel bringer erfaringerne fra en dansk kommune, hvor forfatteren har gennemført en evaluering.*

Af Niels Egelund  
Professor, dr.pæd.

Danmarks Pædagogiske Universitet

### Projektet

Projektet, hvis navn er »Gråzonen«, blev til i et samarbejde mellem X-købing kommune og den fælles Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), kommunen er part i.

Anledningen til projektet var, at en psykolog tilknyttet PPR i sit arbejde i X-købing kommune følte et behov for indsats i »gråzonen« mellem den generelle forebyggelse, som den foregår bl.a. i daginstitutioner og skoler, og den egentlige behandling af familieproblemer, som varetages eller foranstalles af socialforvaltningen eller PPR. Psykologen oplevede, at mange familier blev »tabt på gulvet« i dette gråzoneområde og enten aldrig fik den støtte eller vejledning, de havde behov for, eller først kom i

kontakt med socialforvaltningen/PPR når problemerne var blevet fastlåste og alvorlige.

Samme oplevelse havde en række personer i bl.a. daginstitutioner og skoler, hvor man fandt en række familier havde mere brug for hjælp end en involveret pædagog eller lærer kunne give – samtidig med at familierne af forskellige årsager var vanskelige at motivere til at søge råd og behandling i socialforvaltningen og PPR.

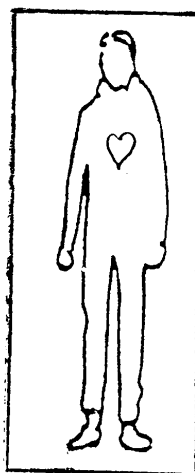
En projektarbejdsgruppe med medlemmer fra både socialforvaltning og PPR ansøgte derfor i 1998 Socialministeriet om økonomiske midler til et tværfagligt gråzone-team, som skulle undersøge behovet for indsats, skulle arbejde med familierne og skulle metodeudvikle på dette arbejde.

*Det overordnede formål med projektet var at yde en sammenhængende forebyggende og rådgivende indsats over for familier og børn med henblik på at forhindre, at deres problemstillinger udvikledes yderligere. Målgruppen var defineret som gråzonebørn og -familier, som har vanskeligheder af kortere eller længere karakter. Vanskelighederne kan være udløst af begivenheder som skilsmisse, depression, dødsfald, alkoholproblemer m.v. eller problemer af mere generel karakter. Projektet skulle herunder henvende sig til den gruppe af familier og børn, som tager forbehold for at anvende socialforvaltningens eller PPR's sædvanlige tilbud om rådgivning og støtte.*

Socialministeriet bevilgede midler til et projekt af 1½ års varighed, og det startede den 1. december 1998 med to ansatte – en socialrådgiver med 30 timer ugentligt og en psykolog med 20 timer ugentligt. Projektperioden varede til udgangen af maj 2000.

### **Gennemførelse**

De første to måneder af projektet var afsat til planlægning, kontakt til og erfaringsindsamling fra lignende projekter rundt om i landet, fremskaffelse og istandsætning af lokale, fremskaffelse af inventar, telefon, udarbejdelse af foldere, plakat samt anden information til lokalsamfundet.



Den indledende afsøgning af erfaringer i starten af 1999 viste, at projektet har en betydelig lighed med andre projekter gennemført i danske kommuner. Der var således i mere end 25 kommuner etableret projekter, som på forskellig vis skulle nå samme målgruppe med det formål, at man via en tidlig indsats kunne afhjælpe problemer og dermed forhåbentlig kunne forebygge fremkomsten af mere alvorlige problemer. Kommunerne blev kontaktet, og dette gav det billede, at hovedtendensen i projekterne var, at man oplevede størst succes i de tilfælde, hvor indsatsen gik ud på at opkvalificere personale i eksisterende institutioner, f.eks. i børnehaver og skoler. – Om dette skal dog siges, at oplevelsen stammer fra de ansatte i kommunerne. Som det fremgår af indeværende slutevaluering vil forskellige organiseringer af en rådgi-

vende virksomhed bevirke, at det er forskellige målgrupper, der nås. Den målgruppe, der er nået af Gråzoneprojektet, ville kun i ganske få tilfælde have været nået eller have haft gavn af en indsats iværksat af opkvalificerede pædagoger eller lærere.

Det officielle navn på projektet blev Forældre-Børn-Unge Rådgivningen, og det åbnede den 10. februar 1999 i et lokale tæt på det centrale butikscenter i X-købing kommune. Lokalet blev indrettet, så det mindst muligt lignede et offentligt kontor idet var malet i varme farver og udrustet med grønne planter, hyggelige sofaer og kaffe og te på kanden. Der blev tilbudt åben anonym rådgivning onsdag fra kl. 14-19, hvor borgere kunne møde op eller kontakte rådgivningen telefonisk. Mandag til torsdag fra kl. 12-13 var der telefontid, og ud over denne kunne der lægges besked på rådgivningens telefonsvarer. Senere er rådgivningen udvidet med e-mail rådgivning.

Kort tid efter åbningen blev der sendt informationsbrev med foldere ud til alle samarbejdspartnere – daginstitutioner, skoler, dagplejeassistenter, sundhedsplejersker, læger, præster, advokater, og der blev hængt plakater med rivaf-visitkort op i kommunen, herunder på jernbanestationen, indkøbssteder og bibliotek. Der var desuden artikler i det mest betydende lokale dagblad og i de to

husstandsomdelte lokalaviser, ligesom der var indslag i lokalradioen.

Ud over ovenstående formelle karakteristika gælder, at projektet på flere måder fik en vanskelig start. For det første fordi de personer, som ansøgte om projektmidler og brændte for projektet, aldrig deltog i gennemførelsen, da de enten havde forladt kommunen eller fået andre stillinger. Kommunen var på det tidspunkt i gang med en større strukturændring med ændret organisation og udskiftning af ledende personer. Endvidere forlod afdelingschefen, som var ansvarlig for projektet, i august 1999 – midtvejs i projektet – kommunen. Det kom til at betyde, at de to »menige« projektmedarbejdere selv skulle stå for implementering af projektet, herunder den helt nødvendige offentlige information eksternt i forhold til potentielle brugere og internt i forhold til de personer i kommunen, som kunne formodes at kende til potentielle brugere. Undervejs skete der ydermere det, at den ene af projektmedarbejderne skiftede job og dermed måtte erstattes med en ny medarbejder, som senere havde en måneds sygeorlov. Det betød at projektet i en tredjedel af projektperioden kom til at stå med kun en projektmedarbejder og dermed kun halvdelen af den professionelle profil, der skulle karakterisere projektet.



Dette, at projektmedarbejderne først skulle til at skabe opmærksomheden om projektet, betød, at antallet af brugere i projektets første halvår var begrænset. Da socialudvalget i forbindelse med budgetforhandlinger i august 1999 stod over for at skulle træffe beslutning om projektets fremtid havde der kun været 27 brugere, hvoraf nogle var kendt i PPR-systemet. Da kommunen samtidig stod over for at skulle hæve skatteprocenten indstillede socialudvalget til økonomiudvalget at projektet ikke skulle fortsætte efter maj 2000. Resten af projektperioden har projektmedarbejderne således vidst, at de arbejdede med noget, der gik mod afslutning. Som resultaterne viser, var deres indsats imidlertid usvækket, og antallet af brugere fortsatte med at stige, og indtil 1. april 2000, hvor man måtte lukke for tilgangen, har der været 89 brugere af projektet. Maj 2000 har været brugt til at afslutte løbende sager.

### Brugerprofil

Ved hjælp af det statistiskema, rådgiverne har udfyldt i anonymiseret form, er det muligt at tegne en profil af brugerne.

I 37% af tilfældene er det problembærers forældre, der har henvendt sig, mens 30% af henvendelserne kommer fra problembærer selv. Henvendelserne fra pædagoger udgør 7% mens henvendelser

fra lærerne kun udgør 2%. Af øvrige relativt sjældne »henvender«-kategorier kan nævnes søskende, nabo, ven/veninde, sundhedsplejerske og præst. Endelig er der 2 tilfælde, hvor man ikke kender henvenderens funktion.

Problembærernes alder har en medianværdi på 16 år; 17% er under 10 år og 23% er over 20 år. 63% af problembærerne er piger/kvinder, mens 37% er mænd. Der er ingen statistisk betydende sammenhæng mellem problembærernes køn og alder.

For 70% af de henvendte personer er der foretaget rådgivning af personen selv, mens der for 30% har været tale om rådgivning af flere personer eller hele familien. I hvert enkelt tilfælde er der blevet spurgt om, hvorfor rådgiveren har valgt Forældre-Børn-Unge Rådgivningen i stedet for det etablerede system. De hyppigste begrundelser – der kan optræde i kombination – er beregnet for samtlige brugere, at der er lettere og hurtigere adgang (40%), at der ikke er journalisering (35%), at der fuld anonymitet (33%). Videre nævner 23% at de er usikre på problemets alvor og placering. I 10% af tilfældene har man dårlige erfaringer med det etablerede system, og det er i alle tilfælde med kommunen – man kan i den forbindelse overveje, om sådanne tilfælde kan rubriceres under overskriften »gråzone«. Endelig er det bemærkelses-

værdigt, at 6% ikke ønsker at bruge det etablerede system fordi de er offentligt ansatte; heller ikke for disse kan man vel tale om gråzone.

Rådgiverne har vurderet, hvor hver enkelt sag hørte hjemme, hvis projektet ikke havde eksisteret. De finder, at det i 30% af tilfældene hører hjemme i socialforvaltningen, mens 17% hører hjemme på PPR. De resterende kan ikke placeres direkte, men ville formentlig i høj grad høre hjemme hos privatpraktiserende psykologer og familierapeuter. Rådgiverne skønner videre, at problemerne ville være dukket op og bragt frem på relevante steder i 23% af tilfældene, mens de mener, at 45% ikke ville bragt frem, mens de føler sig usikre på den resterende del.

Første henvendelse var for 61% telefonisk, mens 25% var pr. e-mail og 14% var personligt fremmøde i rådgivningen. I 44% af tilfældene har der været tale om en enkelt rådgivningssession. Kun for 10% har der været mere end 5 rådgivninger, og det maksimale antal er 19. Det er først og fremmest i forbindelse med de personlige fremmøder på rådgivningen, der har været tale om mange kontakter.

Brugerne er blevet spurgt om, hvor de kender rådgivningen fra, og det viser sig her, at det hyppigste er via Internettet (32%). 23% har hørt om rådgivningen i institution eller skole, mens 17% har

hørt om den fra andre. Avis, folder, plakat med visitkort udgør kun mellem 4% og 7% hver.

De tre hyppigste problemer har været bekymring for børns udvikling (24%), opdragelsesproblemer (17%) og forældremyndighed/samvær (11%). Typen af rådgivning er i 36% af tilfældene afklaring og rådgivning ud fra socialrådgivers faglighed og for 14% afklaring og rådgivning ud fra psykologs faglighed. For 25% har der været tale om et tværfagligt perspektiv. De øvrige tilfælde er væsentligst forespørgsel om tilbuddet og afklaring af henvisningsmulighed.

Der vides ikke noget detaljeret om, hvor mange af brugerne der har haft kontakt til et eller flere offentlige eller private systemer, da spørgsmål om dette ville have været i modstrid om rådgivningens princip om anonymitet.

I 29% af tilfældene er der i forbindelse med rådgivningen henvist til socialforvaltningen, i 25% til privatpraktiserende psykologer og i 11% til PPR. Læge og misbrugscenter tæller hver 4%.

Rådgiverne har vurderet, om problemet kunne have udviklet sig til en »tung« sag, hvis projektet ikke havde forebygget. Om dette er vurderingen muligvis for 33% af tilfældene, nej for 50% og ved ikke for 17%. De skønner videre, at kun 4% ikke var tilfredse med rådgivningen.

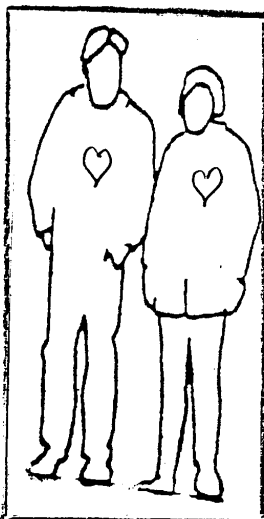
### Begrebet »Gråzone«

Begrebet »gråzone« er især op gennem 1990'erne blevet almindeligt som en betegnelse for noget, der ligger mellem det tilladte og det ulovlige – noget der typisk er svært af definere og afgrænse. Gennemgang af Danmarks Pædagogiske Biblioteks database over danske tidsskrifter og udvalgte aviser fra 1981 viser at der op til dato er 24 referencer til ordet gråzone, og de optræder med stigende hyppighed.

Anvendelsen af begrebet »gråzone« i den betydning, det har i indeværende projekt, har sin oprindelse i Det Tværministerielle Børneudvalgs rapport »Risikobørn« fra december 1993<sup>1</sup>. Det defineres her som et område – eller en persongruppe – der ligger mellem den generelle forebyggende indsats og den egentlige behandlingsindsats. Det nævnes videre i rapporten, at »gråzonen« i Danmark i dag er et udtyndet og svækket område, som bør styrkes for at ændre situationen for risikogrupperne. En af måderne området kan styrkes på, er ved oprettelse af åbne anonyme rådgivninger. Brugen af begrebet i denne betydning har imidlertid ikke fået nogen udbredelse. Der er således ikke nogen af de 24 referencer, der angår det pædagogiske, psykologiske og sociale felt. Det er da også karakteristisk, at projektmedarbejderne, som nævnt, valgte at betegne rådgivningen som Forældre-Børn-Unge Rådgivning.

gen. Dels siger dette navn mere om, hvad det drejer sig om, dels er der næppe mange mennesker, der vil synes om at tilhøre en gråzone.

Alt i alt må det nok konstateres, at betegnelsen gråzone er illustrativ med hensyn til at beskrive et grænseområde mellem forebyggelse og intervention, men at betegnelsen i øvrigt er stærkt problematisk og bør undgås ved navngivning af konkrete tiltag.



### Evalueringsmetode

Evalueringen er sket ved, at evaluator først har gennemgået det skriftlige materiale, der foreligger om projektet. Der er endvidere i efteråret 1999 og vinteren 2000 afholdt to møder med projektmedarbejderne, hvor der er informeret om projektet og hvor skemaet til statistisk opgørelse af aktiviteter-

ne omkring brugerne er blevet udarbejdet. Endelig er der i april 2000 foretaget kvalitative interviews med de to projektmedarbejdere, med forvaltningsdirektør, ledende skolepsykolog, leder af dagplejen, en daginstitutionsleder, en socialrådgiver, to pædagoger, en medarbejder ved et andet kommunalt projekt og 10 brugere. Ud over dette har evaluatoren haft mulighed for at gennemgå det statistiske materiale, der er indsamlet i projektet og gennemgået ovenfor. Det skal pointeres, at der ikke er tale om en vurdering af »effekt«, som ville kræve et helt anderledes og inden for det pædagogiske, psykologiske og sociale område svært uigenemførligt design. Der er tale om en kvalitativ vurdering ud fra det materiale, som har foreligget, herunder de oplysninger, evaluatoren har fået fra personale samt et ikke nødvendigvis repræsentativt udsnit af brugerne (brugere fra den sene fase af rådgivningens virksomhed og brugere som indvilligede i at deltage i en interview om noget, som principielt er anonymt).

Oplysningerne fra de nævnte kilder er sammenstillet og analyseret af evaluatoren, og det har ført til resultaterne og konklusionen nævnt nedenfor. Det skal pointeres, at der ikke er tale om en effektundersøgelse; dertil ville være krævet et kompliceret evalueringdesign, der stort set aldrig anvendes på det pædagogiske, psy-

kologiske og sociale område. Der er i stedet tale om en kvalitativ analyse af processen i forløbet og af projektmedarbejderen, samarbejdspartneres og brugeres opfattelser af forløb og resultater.

## RESULTATER

### Forvaltningsmæssig placering

Projektet blev placeret i det sociale regi, hvor der er en stor arbejdsmæssig belastning af sagsbehandlerne. Projektet blev derfor fra starten betragtet som en gestus af sagsbehandlerne, idet man ved ikke bevillingskrævende problemstillinger, f.eks. et uroligt barn, en truende skilsmisse, kunne visitere – man oplevede derfor fra sagsbehandlernes side en vis lettelse og aflastning. Omvendt kunne projektmedarbejderne føle et professionelt vacuum ved, at der ikke var nogen brugere, som stod og ventede på den nye service – man skulle selv opsøge arbejdet. Samtidig med, at projektet blev placeret i socialt regi, var den ene af projektmedarbejderne stillet til rådighed – på deltid – af PPR. Det er i denne forbindelse blevet følt, at det almindelige PPR arbejde gav anledning til et pres, der vanskeligt levned energi til projektarbejdet<sup>2</sup>, hvor en betydelig del af arbejdstiden af hensyn til brugernes situation må ligge om aftenen.

Dette at en medarbejder dels indgår i det etablerede system og samtidig indgår i et supplerende system er en situation, der let kan komme til at give anledning til modstridende og endda konflikt-skabende interesser og derfor principielt bør undgås.

Placeringen i socialt regi og ikke i PPR regi har sammenhæng med, at PPR's opgaver efter den fælleskommunale overenskomst og efter traditioner er meget skolerelateret – som folkeskolens konsulentvirksomhed over for specialundervisningen. Det skal i øvrigt nævnes, at PPR havde åben anonym rådgivning i 3 år i starten af 1990'erne med ret forskellig udformning i de kommuner, overenskomsten dækker. Ordningerne ophørte, fordi der kun kom et meget lille antal henvendelser.

Projektmedarbejderne havde, såvel ud fra projektbeskrivelsen som fra stillingsopslag forventet, at der blev ydet supervision til arbejdet, men en egentlig supervision kom aldrig i stand. Dette forhold kom sammen med de personalemæssige ændringer til at betyde, at projektmedarbejderne kom til at føle, at projektet i høj grad kom til at hvile på egen entusiasme, hvor man ud fra en projektbeskrivelse på 4 A4 sider selv skulle definere projektet; man har manglet nogle professionelle i lignende arbejdssammenhænge at »spille bold op ad«. Projektmedar-

bejderne har endvidere følt, at der fra forskellige sider, bl.a. fra medlemmer af styregruppen, har været en svært definerbar manglende interesse for og tro på projektet<sup>3</sup>. Endelig har man følt sig usikre på økonomien om projektet. Der var usikkerhed om budgettet – de fik faktisk aldrig et budget eller et overblik over forbruget – og det førte til, at projektmedarbejderne selv klargjorde rådgivningslokalet med maling og stillede egne brugte møbler og kaffemaskine til rådighed – ting der i sig selv kan være af mindre betydning, men som på den anden side signalerer en manglende interesse fra kommunens side.

Der har været etableret en styregruppe, som har holdt møder om projektet ca. hver anden måned. Det har dog aldrig været tanken, at styregruppen skulle være ansvarlig for implementeringen. Et enkelt medlem af styregruppen, med en psykologfaglig baggrund, har kommet med mange kommentarer og ideer, og disse input har nærmet sig et supervisionslignende forhold. Hvad supervision angår havde det imidlertid, som nævnt ovenfor, været bedst, hvis denne var kommet fra personer, som arbejder med åben anonym rådgivning i andre kommuner. De øvrige styregruppemedlemmer har udvist deltagende interesse, men har pga. deres arbejdspress ofte været forhindret i at deltage i af-

talte møder, hvad der ikke kan undgå at signalere en lav prioritering af projektet. Desuden har der i starten været givet råd, man følte enten var uheldige eller i direkte modstrid med projektoplægget, f.eks. at deltagelse i kommunens tværfaglige teammøder og deltagelse i møder i børnehaverne blev frarådet.

### Arbejdsmetoder

Samarbejdet mellem en person med socialrådgivermæssig baggrund og en person med psykologfaglig baggrund opleves i øvrigt som en stor force ved projektet. Det har dels betydet, at lovgivnings- og bevillingsmæssige forhold har kunnet afklares samtidig med at de psykologiske aspekter har kunnet kortlægges. Teamsamarbejdet har videre betydet, at der var »et ekstra par øjne til stede« – og så har der ikke mindst været tidsmæssige ressourcer til stede, som ikke havde kunnet findes hverken i socialforvaltningen eller ved PPR. I øvrigt anses projektet i såvel socialforvaltningen som ved PPR for at have ydet interessante metodemæssige bidrag.

En generel overvejelse i forbindelse med arbejdet i en åben anonym rådgivning kan udtrykkes som: »Hvor langt går man?« Der skal skelnes mellem det rådgivningsmæssige og en dybtgående terapeutisk proces. Det forekommer at være lykkedes godt, det

gennemsnitlige antal kontakter har været 3. Kun i 10% af tilfældene har der været 5 eller flere kontakter, og det længste rådgivningsforløb har, som et særtilfælde, været 19 kontakter incl. enhver form for kontakt.

En helt klar fordel ved en åben rådgivning – og noget der af projektmedarbejderne opleves som en »forkælelse« – er, at brugerne selv har valgt at komme, og det givet et helt andet udgangspunkt for arbejdet end meget andet kommunalt socialt og psykologisk rådgivningsarbejde.

Anonymiteten giver endvidere særlige betingelser, der både rummer positive og negative elementer. Det er positivt ved, at brugerne kommer hurtigere »ud af busken« med deres problemer, det giver større åbenhed og hurtighed i den indledende arbejdsproces. Det negative er, at man kan risikere at blive afbrudt ved at brugeren under en telefonsamtale afbryder, eller under et møde udvander – uden at rådgiveren har en chance for at følge sagen op. Der er derfor arbejdet med bevidstheden om, at brugerne kunne afbryde kontakten, og der er arbejdet med at afrunde og opsamle grundigt efter hver kontakt. Det er dog aldrig oplevet, at nogen afbrød en samtale eller erfaret at nogen udeblev fra en aftale. Der er imidlertid tilfælde, hvor brugere fik tilbud, de ikke brugte. Anonymiteten giver efter

rådgivernes erfaring ved den personlige samtale en meget mere nær kontakt, end hvis der skulle registreres. Ved telefonrådgivning er kontakten mindre nær, men omvendt giver det, at man kun skal tænke på det sagte, en ganske særlig koncentration – udseende, påklædning og anden non verbal kommunikation spiller ikke ind, og det giver en næsten »hudløs« relation.

Rådgivning pr. e-mail kan efter rådgivernes vurdering virke mere upersonlig, men rummer samtidigt mulighed for at fremsætte synspunkter og opfattelser, der ikke normalt indgår i de almene normer for en skriftlig eller mundtlig kommunikation, og den kan dermed faktisk blive meget personlig. Samtidig giver den mulighed for, at rådgiverne kan samarbejde om svaret, der ikke behøver at falde omgående. Et rent teknisk problem ved e-mail rådgivning er i øvrigt, at den ikke på nuværende tidspunkt kan begrænses til kun at omfatte kommunens borgere, og det vides således ikke, hvor stor andel af e-mail rådgivningen, der er givet til personer uden for X-købing kommune.

I øvrigt gælder overordnet, at arbejdet med rådgivningen er opdelt i tre faser: 1) En afsøgningsfase, hvor problemkomplekset afdækkes. Det skal i den forbindelse bemærkes, at brugerne typisk befinder sig i en meget »fastlåst«

situation, når de henvender sig første gang. 2) En erkendelsesfase, hvor det drejer sig om at få personen til at opleve, hvad det drejer sig om, og at få almengjort problemet. Dette kan eksemplificeres ved, at brugeren bliver klar over, at der er andre, der har samme slags problemer, og at der derfor er erfaring og hjælp at hente. 3) En handlingsfase, hvor der træffes afslutninger om, hvad der skal gøres, og hvor der i øvrigt lægges vægt på, at ideer til forslagene kommer fra brugerne selv.

På det mere konkrete niveau gælder, at den enkelte rådgivnings-samtale kan deles op i 5 elementer: 1) Rådgivernes indbyrdes forberedelse. 2) Ankomst, etablering af »tillidsrum« samt »siden sidst«. 3) Yderligere afdækning og belysning af problemet. 4) Opsamling, afrunding og løsningsideer/ hjemmeopgaver til næste gang. 5) Rådgivernes evaluering af samtalen og perspektiver for det videre forløb.

Hvad det socialt-faglige angår hviler rådgivningen på kendskab til de eksisterende hjælpe- og støttesystemer, hvortil kommer det psykologiske aspekt, hvor rådgivningen ud over almindelig tilgang og viden baseres teoretisk dels på »systemisk« tankegang – på at påvirke relationerne og kommunikationen mellem mennesker – dels på en »kognitiv« tilgang – hvor der arbejdes med aftaler og med at bruge fornuft.

Rådgivningen har været gratis, hvad der naturligvis er en stor fordel for brugerne. Det må imidlertid bemærkes, at gratisaspektet ikke er entydigt positivt, da det kan give anledning til, at nogle brugere ikke lægger helt det engagement i at gennemføre aftalt hjemmearbejde, som hvis der havde været en form for brugerbetaling – der måske kunne differentieres efter indtægtsforhold.

Der har i projektet været etableret et udmærket arkivsystem, som ikke bryder intentionerne om anonymitet, og samtidig har betydet, at det var muligt at gå ind i sagsarbejdet fra forskellige indfaldsvinkler. Systemet har dels bestået af en dagbog, hvor der er gjort optegnelser om hver dags arbejde. Der er endvidere etableret en nummereret oversigt over behandlingen af hver enkelt brugers sag. Disse foranstaltninger er nyttige og nødvendige for at sikre en kontinuitet i arbejdet og et fuldstændigt samarbejde mellem projektmedarbejderne. Endelig er der udarbejdet et statistiskema, der kan give mulighed for analyser af det samlede arbejde med de 89 brugere.

### **Relationer til samarbejdspartnere**

Samarbejdspartnere, såvel i socialforvaltning som ved PPR og i andre projekter i kommunen har i høj grad følt, at »Gråzoneprojek-

tet« var et projekt – på godt og ondt. Godt fordi der blev sat et nyt initiativ i gang med den inspiration og dynamik, det giver. Ondt fordi projektet også blev mødt med skepsis og pessimisme – forhold som forværredes af den problemfyldte start.

En afgørende faktor i projektets etablering og forløb er, at det tog tid før de potentielle samarbejdspartnere uden for socialforvaltningen og PPR »lærte« at bruge projektet. Projektmedarbejderne skulle gøre PR-arbejdet over for daginstitutioner, skoler, politi og borgere i øvrigt, således at projektet kom ind i bevidstheden hos potentielle brugere. Det tog tid, og såvel projektmedarbejderne som samarbejdspartnere sidder i dag med erfaringer som betyder, at man i dag ville have grebet processen anderledes an – at man først og fremmest ville have målrettet mere direkte mod det menige personale i daginstitutionerne, en indsats projektmedarbejderne havde plan om, men blev frarådet af styregruppen med henvisning til, at det ville kræve for mange ressourcer. Om dette skønnes, at det var en helt forkert vurdering. Projektmedarbejderne har, som tidligere nævnt, også anmodet om at komme med til de tværfaglige møder for kommunens ledere. Dette blev også afslået, om end man fik lov til at være »gæster« efter særlig begrundelse. Det kan dog konstate-



res, at kommunens beslutning om ikke at videreføre projektet ikke har gjort samarbejdspartnerne henholdende i projektets sidste halve år, tværtmod – samtidig med at antallet af henvendelser direkte fra brugerne er vokset betydeligt.

Ved evalueringen udtrykker daginstitutionerne glæde over de muligheder, som Gråzoneprojektet giver. Først og fremmest har man følt, at der var mulighed for en mere målrettet indsats mod familien, end man selv havde ressourcer og faglig kompetence til. Man har endvidere haft glæde af at bruge projektmedarbejderne som sparringspartnere, når man var i tvivl om, hvordan man skulle forholde sig over for familier med problemer i forbindelse med skilsmisser, kriser og psykiske lidelser. Antallet af brugere henvist fra institutionspersonale er imidlertid totalt set relativt begrænset. Dette hænger muligvis sammen med, at man først relativt sent i projektføreløbet for alvor blev kendt blandt det menige institutionspersonale.

Fra dagplejesystemets side har der kun været nogle få henvendelser. Dette hænger formentlig sammen med flere forhold. For det første at dagplejemødrene ikke ser sig selv som en del af den helhed, kommunens pasningstilbud er. For det andet fordi der ikke er tale om et personale med en pædagogisk uddannelse og den professionelle

rolle, det giver. For det tredje at man er i en så nær personlig kontakt med forældrene, at man ikke kan overskride den grænse det er, at foreslå en kontakt med Gråzoneprojektets medarbejdere.

I relation til socialforvaltningen har der, til trods for samme forvaltningsmæssige placering, været et relativt beskedent samarbejde. Som allerede nævnt har sagsbehandlerne i socialforvaltningen været glade for muligheden af at kunne henvise til Gråzoneprojektet – at der var et sted, hvor der var tidsmæssige ressourcer til en relativt dybtgående personlig rådgivning. Dette har man gjort i en række tilfælde, primært hvor der var tale om skilsmisserådgivning og problemer med børn og unge, og der vel at mærke ikke var behov for omkostningskrævende foranstaltninger. Kun i meget få tilfælde har Gråzoneprojektet henvist til sagsbehandling i socialforvaltningen. Det opleves således, at Gråzoneprojektets målgruppe har været en anden end socialforvaltningens målgruppe, og at man i Gråzoneprojektet har kunnet arbejde med et meget højt serviceniveau over for en gruppe af kommunens borgere – dem der »blot havde brug for at snakke«. Samtidig er der i forvaltningen fuld erkendelse af, at projektets rådgivning og vejledning sandsynligvis har forhindret en del tiltag af mere indgribende og dermed mere om-

kostningskrævende karakter. En samarbejdspartner fra det sociale regi giver udtryk for, at Gråzoneprojektet over for mange problemfamilier var en unødigt omvej, da der alligevel skulle en bevillingskrævende sagsbehandling til, og denne måtte nødvendigvis ske i socialforvaltningen. Derfor ville etableringen af en »udrykningsgruppe« i selve socialforvaltningen ifølge samarbejdspartneren have været at foretrække.

Over for PPR har relationen haft mange lighedspunkter med relationen til socialforvaltningen – at man i Gråzoneprojektet havde ressourcer til en langt mere dybtgående rådgivning og vejledning end i daglig PPR praksis. Man har derfor henvist nogle af de »lettere« henvendelser, hvor der ikke var behov for en specialpædagogisk indsats, og i nogle få tilfælde er der også sket en henvisning fra projektet til PPR. Det gælder dog generelt, at skolerne og PPR ikke har spillet en så stor rolle som samarbejdspartnere som daginstitutionerne, og dette skyldes formentlig først og fremmest skolers mere traditionelle fokusering på faglige problemer<sup>4</sup>.

### **Brugernes vurdering**

Det gælder for samtlige interviewede brugere, at de har været overordentligt godt tilfredse med den betjening, de har fået i »Gråzoneprojektet«. Der er endvidere

grund til at antage, at løsningen af i en del tilfælde relativt beskedne problemer fører til, at samme personer ikke »dukker op i systemet« om 3-4 år med sværere problemer – antagelser der naturligvis ikke er mulige at bevise. Det er, som tidligere nævnt, ikke en repræsentativ brugergruppe, der er interviewet, idet de har oplyst deres identitet – og har indvilliget i at medvirke til et interview. Der er imidlertid intet i de foreliggende anonymiserede oplysninger om samtlige brugere, der ikke indikerer projektets nyttighed.

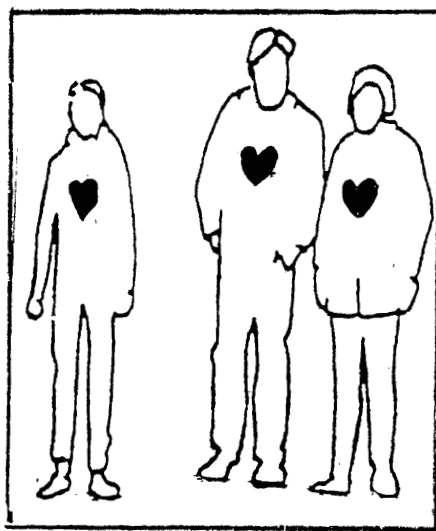
Det er et gennemgående træk, at anonymiteten har været af afgørende betydning for et stort antal af brugerne. Man vil ikke involvere hverken institutionspersonale, lærere eller socialforvaltningen i sine problemer, dels p.g.a. almindelig blufærdighed, dels fordi man ikke vil have, at oplysninger belaster forholdet til de pædagoger og lærere, man har med at gøre i det daglige. Endelig gælder det, at man ikke har tillid til, at pædagoger eller lærere har den faglige kompetence til at løse problemerne. En helt særlig kategori af brugere er personer, der er ansat i kommunen. Hvis man f.eks. er lærer, pædagog, kontorassistent på rådhuset eller dagplejemor henvender man sig ikke gerne til socialforvaltningen eller til PPR om problemer i relationer til ægtefælle og børn – og slet ikke om pro-

blemer i forhold til misbrug. Dels vil man ikke sagsbehandles af nogen man måske kender, eller nogen man i andre sammenhænge har eller kan få en professionel relation til, dels vil man ikke løbe risikoen for, at det kan påvirke ens ansættelses- og karrieremuligheder.

De forhold, der nævnes som positive, er ud over anonymiteten, at der har været hurtig ekspeditonstid – man har hurtigt kunnet få kontakt, der har ikke været ventetid af betydning ved ønsker om aftaler og skriftlige henvendelser er besvaret næsten omgående. Man oplever endvidere at have fået en effektiv og konkret hjælp, hvad enten det har været rådgivning, videregivelse af oplysninger eller henvisning til hjælpeforanstaltninger. Projektmedarbejderne roses endvidere for at være venlige og imødekommende, herunder at de udtrykker glæde over gensyn eller anden fornyet kontakt.

Når brugerne er blevet spurgt om, hvad de uden gråzoneprojektet ville have gjort, er det typiske billede, at man ikke havde vidst, hvad der kunne gøres, hvorefter problemerne ville have fortsat og sikkert ville være blevet værre. Nogle nævner, at alternativet havde været – med en brugers ordvalg – »en dyr psykologomgang«. To brugere har prøvet at henvende sig til privatpraktiserende psykologer, men fandt her »stemningen« for klinisk-professionel – i modsæt-

ning til den tætte, imødekommende og mere dagligdags og nære atmosfære, de fandt i projektet.



### Konklusion

Alt i alt må der siges at være tale om et interessant eksperiment, der på ganske mange måder er en succes. De væsentligste overskrifter på succesen er: Flexibilitet i serviceydelse, herunder mulighed for hjemmebesøg. Kort ventetid. Anonymitet. Imødekommenhed. To fagligheder repræsenteret. God placering i lokalmiljøet.

Det kan dog konstateres, at projektet også har været belastet af problemer. Der burde have været mere kommunal opbakning ved igangsættelsen. Der burde have været sat hurtigere og mere direkte ind over for samarbejdspart-

nerne. Der burde generelt have været gjort mere opmærksom på projektet. Baggrunden for disse problemer ligger primært i den personaleudskiftning, der faldt sammen med projektstart.

Hvad klientel angår, har projektet opfanget en gruppe, som uden projektet i de fleste tilfælde ikke var blevet betjent. Det drejer sig på den ene side om sociale problemer, der ikke er store nok til at blive til bevillingssager, på den anden side om psykologiske problemer, som på grund af manglende direkte relatering til skolen ikke vil være relevante – eller alvorlige nok – til at blive taget op af PPR. Det må konstateres, at brugerne i meget stort omfang udgør en gruppe, som har behov for noget andet end det, der ellers tilbydes i det offentlige regi. En meget stor del vil ikke henvende sig, hvis de skulle opgive cpr. nummer. Kommunen opleves som et »spøgelse« med en registrering, til hvilken man ikke er sikker på adgangen til. Kan en registrering f.eks. føre til, at man ikke vil kunne få et job i den offentlige sektor? PPR's registrering giver frygt for, hvad en diagnose – et »stempel« – kan føre til at skade for et barn eller en ung på længere sigt. Det alternativ til »Gråzoneprojektet«, der ligger nærmest for, er privatpraktiserende psykologer og familierapeuter, som de færreste har råd til. Hvad de ikke erkendende og de ikke motiverede

potentielle brugere i »gråzonen« angår gælder, at de ikke har kunnet fanges op med de tilbud og den tidshorisont, projektet har haft. Den sidste fase af projektet peger imidlertid på, at projektgruppens indkaldelse til forældremøder i børnehaverne er vejen frem, hvis denne gruppe skal nås.

### Noter

- 1 Per Schultz Jørgensen, Bo Ertmann, Niels Egelund og Dorrit Herman: Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi? Socialministeriet, 1993.
- 2 Denne følelse har en naturlig baggrund i det relative sagspres. Mens PPR har ca. 500 nye sager om året og knap 5000 løbende sager til 20 medarbejdere, har Gråzoneprojektet i sin start skulle »lede efter sager« og er i løbet af 15 måneder nået op på 89 sager.
- 3 Denne er formentlig både næret af kollegial skepsis over for anderledes måder at gribe problemer og sagsbehandling an på og af den forskellige aktuelle sagsbelastning.
- 4 Det har også været et traditionelt billede, at instillinger til pædagogisk psykologisk rådgivning oftest har drejet sig om faglige problemer, mens adfærdsmæssige problemer er kommet i anden række – som et ledsagende problem. Der er dog en landsdækkende tendens til, at billedet er ved at vende, formentlig som følge af de sidste 4 års fokus på urolige elever og den øgede etablering af specialklasser og specialskoler for elever med sociale og emotionelle problemer.

## Truede børn – hvad gør vi?

### Hvordan handler man, når barnet er truet?



*I Silkeborg kommune er der i 1998 taget initiativ til en forstærket indsats i.f.t. truede børn og unge.*

*Initiativet retter sig imod medarbejdere indenfor sundhedspleje, daginstitutioner, dagpleje, skoler, SFO'er, klubber, PPR og social- og sundhedsforvaltning.*

Af Poul Skaarup  
Pædagogisk konsulent  
Silkeborg kommune

Den forstærkede indsats består i, at de nævnte faggrupper udstyres med retningslinier for, hvordan man agerer, når man oplever at et barn ikke trives. Der er retningslinier for handlen i.f.t. egne handlemuligheder, forældreinddragelse og tværfagligt samarbejde.

Retningslinierne og redskaberne til at sikre en entydig og vel dokumenteret indsats præsenteres for medarbejderne i en pjece med titlen: »Truede børn – hvad gør vi?«

Problemet i Silkeborg var – som så mange andre steder, at den forebyggende og indgribende indsats ikke var helt tilfredsstillende. Det stod klart med statusrapporten »Silkeborg kommunes forebyggende tilbud til socialt truede børn og unge« 1995. Rapporten påpegede problemer i det tværfaglige samarbejde, samt usikkerhed omkring egen handling på bekymring for børn og unge.

Statusrapporten førte til, at der blev nedsat en arbejdsgruppe på

tværs af de to forvaltninger: Socialforvaltningen og Børne- og Kulturforvaltningen. Arbejdsgruppen fik til opgave, at:

1. at opstille overordnede målsætninger for den forebyggende indsats i f.t. socialt truede børn og unge. Herunder at foretage en nærmere afgrænsning af målgruppen og indsatsområde, samt opstille kvalitetskriterier for indsatsen
2. at fremsætte forslag til formaliseret samarbejde mellem aktørerne på området, herunder smidiggørelse af kommunikationen mellem samarbejdspartnerne
3. at fremsætte forslag til forbedring af kendskabet til foranstaltninger på området

I arbejdsgruppen indgik alle relevante faggrupper: sundhedsplejen, psykologerne (PPR), socialrådgiverne, det pædagogiske personale og lærerne.

I marts 1998 kunne gruppen afslutte sit arbejde med udsendelse af pjecen »Truede børn – hvad gør vi«. De to første pinde i arbejdsgruppens kommissorium besvares i pjecen. Der er udstukket fælles overordnet målsætning for indsatsen. Kvalitetskriterierne er: at vi handler, samt at vi handler i overensstemmelse med de retningslinier der er skitseret.

Målgruppen er naturligvis de truede børn, men hvem det er kan være vanskeligt at definere.

Per Schultz Jørgensens definition på, hvem risikobørnene egentlig er, gør det vanskeligt at udpege børnene ud fra entydige årsags-sammenhænge. Børn kan være risikobørn af mange årsager. Derfor blev det bestemt, at undlade at afgrænse målgruppen yderligere. I stedet hedder det, at indsatsen skal rette sig imod alle børn der giver anledning til en bekymring. Dette ud fra et ønske om, at være i gang med at handle – længe inden et barn kan kaldes for truet.

For at udbrede kendskabet til foranstaltningerne på området udarbejdede arbejdsgruppen endvidere en oversigt over alle kommunens tilbud og indsatsmuligheder. Det indebar en beskrivelse af de enkelte fagområders ydelser: institutionsområdets støtteforanstaltninger, PPR-ydelserne etc.

Oversigten blev udleveret til alle institutioner og faggrupper i kommunen, men den blev i øvrigt ikke

betragtet som et specielt betydnende bidrag til udbredelsen af kendskabet.

I stedet pegede arbejdsgruppen på behovet for opkvalificering af medarbejderne på alle niveauer. Medarbejderne havde brug for mere klarhed over, hvordan man tolker børns signaler – og navnlig hvordan man reagerer adækvat, herunder også i forhold til samarbejdet med familien: hvordan man skaber et bæredygtigt og reelt samarbejde med forældre, også når situationen er vanskelig. Endelig påpegede arbejdsgruppen et behov for, at faggrupperne blev bibragt en større indsigt i hinandens arbejdsbetingelser og virkelighed. Dette med henblik på at få kommunikationen til at fungere bedre.

Hermed er der skitseret en strategi, hvor de medarbejdere der er i direkte berøring med børn, unge og deres familier, er i fokus. Intentionen var at styrke fronten. Strategien i.f.t. de truede børn og unge er: forebyggelse, dialog og en indsats *før* problemerne bliver store.

### Indhold

Indholdsmæssigt indebærer denne strategi, at medarbejderne forventes at arbejde på følgende måde:

- en undren eller en spirende bekymring for et barn/ung skal erkendes og deles med forældrene
- forældrene/den unge selv inddrages i en ligeværdig dialog,

- hvor fortolkninger og hypoteser kan etableres i fællesskab
- medarbejderne i direkte kontakt med barnet/den unge yder indsats så tidligt som mulig, med afsæt i egen faggruppes systematik og dokumentationspraksis
  - denne praksis er beskrevet i retningslinierne for enhver faggruppe, således at den også er kendt for andre faggrupper (pjece)
  - med bekymringsbarometeret fastholdes medarbejderne på at vurdere deres egen bekymring
  - det tværfaglige samarbejde finder sted på baggrund af en fast dagsorden
  - underretninger udformes efter en fast disposition

### Redskaber

Den fælles dagsorden for det tværfaglige møde, bekymringsbarometeret og dispositionen for en underretning skaber endvidere en større systematik og orden i den måde vi arbejder på.

### Underretningen

Ved at udsende en disposition for underretningen søger vi, at sikre os at relevante oplysninger er med når en underretning indsendes. Dispositionen ser således ud:

1. Indledning. Underretning vedrørende: navn på barn, cpr.nr., samt søn/datter af, adresse og evt. Telefonnummer

2. Underretters navn, adresse og telefonnummer
3. Anledning til underretningen, beskrivelse af barnets situation, familiens situation, hvis dette er opfanget – med eksempler
4. Hvor længe det har stået på
5. Hvad man har gjort i institutionen, og hvad man agter at gøre fremover
- 6 Forældrenes kommentarer/samtykke.

Det er navnlig punkt 4 og 5 som, for nogen, vil være nyt. Her får vi en vigtig viden om hvor længe et forhold har været problematisk, og vi får en viden om, hvilken indsats der har fundet sted, samt hvad underretteren har tænkt sig at stille op fremover. Det sidste har ofte manglet, og netop formuleringen heraf er med til at fastholde en institution på at handle. Problemerne forsvinder ikke med en underretning, og et fortsat medspil fra institutionens side er altid vigtigt.



### Bekymringsbarometeret

For at hjælpe medarbejderne til at håndtere en bekymring omkring et barns/families livssituation har vi introduceret bekymringsbarometeret – som et redskab til at skabe klarhed over: hvor bekymret er jeg! Bekymringsbarometeret er en disposition som den enkelte medarbejder kan forholde sig til, når han/hun skal vurdere sin egen bekymring. Det der vurderes er: pædagogens/medarbejderens oplevelse af et barns livssituation – set i lyset af den indsats som finder sted – er det godt nok?

Bekymringsbarometeret blev indført fordi vi gerne vil undgå den situation at en bekymring for et barns livssituation bliver latent. Det er ikke rimeligt at vi – hvad enten vi er pædagoger, naboer eller hvad som helst – går rundt og er bekymrede for et barns livssituation uden at gøre noget ved det. De medarbejdere som er bekymrede for et barns livssituation pålægges – i Silkeborg – at afklare med sig selv, om deres bekymring skal føre til tiltag ud over det de selv kan præstere. Det er i al enkelhed hvad bekymringsbarometeret går ud på: at vurdere sin egen bekymring. Det er *ikke* forældrenes evner til at være forældre, eller lignende.....

### Dagsorden

For at sikre, at al indsats – til staidighed – er genstand for en vur-

dering og en konklusion, indfører vi en fast dagsorden som alle faggrupper bruger i et tværfagligt møde. Dagsordens punkter er et minimumskrav. Man må altså gerne udvide den, men som minimum skal deltagerne i møde formulere sig omkring følgende:

1. Viden. Et oprids af, hvad vi i fællesskab ved om barnet og sagsforløbet til nu.
2. Forståelse. En fælles vurdering af, hvordan man – på baggrund af den øjeblikkelige viden – vælger at forstå barnets situation, dets ressourcer og behov.
3. Handleplan. En definition af de involveredes roller i sagen og i.f.t. hinanden: hvilket arbejde forventes gjort, hvad forventes i samarbejdet, hvordan skal samarbejdet konkret udmøntes, hvem er koordinator etc. Forventninger til hvor indsatsen skal føre hen.
4. Evaluering/status. Dato for næstkommende møde, hvor arbejdet opsummeres og evalueres.

En sådan metodik i mødeformen skulle gerne sikre, at der opnås et fælles afsæt i indsatsen i.f.t et barn. Navnlig definitionen – tydeliggørelsen af forventningerne til hinandens rolle og indsats synes at være en faktor, som førhen har været mangelfuld.



### Implementering

Det siger sig selv, at problemerne i den forebyggende indsats og det tværfaglige samarbejde, ikke forsvinder, fordi en tværfagligt sammensat arbejdsgruppe udsender en pjec med nok så gode ideer og retningslinier.

For at skabe en gennemgribende ændring af de forhold som kritiseredes i rapporten er det nødvendigt at ændringsstrategierne følges til døren.

Der er tale om en styrkelse af indsatsen på alle niveauer. Implementeringen af de nye retningslinier vil naturligvis tage tid. Man kan forudse, at der vil ske en gradvis indarbejdning af måden at håndtere opgaven på. Gradvis fordi alle medarbejdere skal »uddannes« i overensstemmelse med den politik, som pjecen repræsenterer, og medarbejderne skal opleve at det nytter.

Det er en stor opgave at få et område med så mange medarbejdere til, at ændre kursen, så alle arbejder efter de samme retningslinier – og alle sættes i stand til at bevare dialogen med forældre og hinanden.

Pjecen blev sendt ud til alle medarbejdere: pædagoger, medhjælpere, dagplejere, lærere, socialrådgivere, psykologer, talepædagoger etc. Forinden blev intentionerne formidlet på fire stormøder til ledere fra alle områderne. Lederne udpegedes samtidig til nøgleper-

soner, som har til opgave at fastholde at indsatsen i.f.t. de truede børn og unge rent faktisk finder sted – og at den følger de retningslinier der er udsendt.

Herefter blev alle faggrupper introduceret til opgaven.

Sundhedsplejerskerne er en lille faggruppe med stor berøringsflade. Alle sundhedsplejersker er sat grundigt ind i forventningerne til dem selv og andre.



Samtlige daginstitutioner og SFO'er i kommunen har i de sidste to år haft medarbejdere på et tougers kursus med titlen: »Tværfaglighed og samarbejde«. Her bliver pædagogerne grundigt indført i retningslinierne for deres indsats, kommunikation og dialog, tidlige signaler hos risikobørn etc. Kurset indeholder tre dage, hvor repræ-

sentanter fra andre faggrupper: sundhedsplejen, PPR og socialforvaltningen deltager. Disse tre dage har vist sig at være særligt værdifulde for alle parter. Der sker her et tværfagligt »møde«, hvor de implicerede faggrupper i fællesskab udpeger faldgruber og forhindringer i deres samarbejde, som de kan ændre på. En effekt har været en mere smidiggjort dialog parterne imellem – ikke mindst fordi der skabes en større forståelse for hinandens arbejdsbetingelser og de begrænsninger der kan være for en handlen. Desværre har det kun i begrænset omfang været muligt at få lærere fra skolerne med på disse kurser.

Dagplejepædagogerne er udpeget til nøglepersoner i.f.t. en styrket indsats i dagplejen. Dette er også sket ved undervisning og fælles formulering af, hvordan indsatsen i dagplejen varetages.

Tilbage står en samlet og fælles opkvalificering af lærerne. Dette sker via de tiltag den enkelte skoleinspektør formulerer – ofte i samarbejde med SFO-personalet/lederen, som jo deltager i to ugers kurserne og derfra vender hjem med nye ideer og engagement. Flere skoler har endvidere taget initiativ til fælles undervisning af lærere og SFO-personale, som opfølgning på pjecen.

Personalet i PPR og Socialforvaltning er ikke direkte berørt af den massive opkvalificering i første

omgang. Her har vi valgt at nøjes med en indføring i alle elementerne i den nye »politik« på området. Der er sket en justering af de ting, som har været en ulempe i samarbejdet hidtil. For eksempel klager mange pædagoger over, at de aldrig får en respons på indsendte underretninger, og at de ikke inddrages mere i det efterfølgende arbejde.

Fra socialforvaltningens side har man derfor forpligtet sig til altid, at kvittere for indsendte underretninger – ligesom man ønsker at socialrådgiverne vænnes til, at indtænke børnenes omgivelser (f.eks. institutionen) i de tiltag der iværksættes – når dette er muligt. Socialrådgivernes deltagelse i touters kurserne for pædagogerne, ser ud til at skabe større forståelse og smidighed i disse faggruppers samarbejde.

### **Erfaringer**

Styrkelsen af indsatsen i Silkeborg kommune blev officielt iværksat i foråret 1998. Dermed er det vanskeligt at uddrage nogle egentlige vurderinger af, om indsatsen bærer frugt.

Imidlertid har opkvalificeringen af pædagogerne i daginstitutioner og SFO fundet sted siden marts 1997. Erfaringerne på dette område har været positive. Pædagogerne har fået nogle redskaber, som opleves som relevante og brugbare. Fra socialforvaltningens side

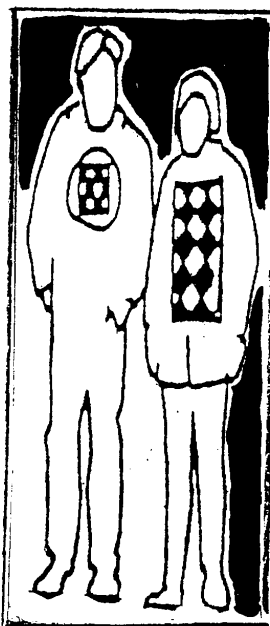
noterer man sig at der kommer flere underretninger fra institutionerne. Der er ikke lavet en statistik over omfanget, men indtrykket er, at der er sket en markant stigning i antallet af underretninger. Det var ikke nødvendigvis hensigten, men ved en nærmere vurdering af underretningerne fremgår det også at underretningerne er særdeles relevante. Der er sket en højnelse af kvaliteten af de beskrivelser personalet sender ind.

Socialforvaltningen kan også konstatere at henvendelserne finder sted inden situationen er blevet meget alvorlig. Dermed kan der altså handles på et tidligere tidspunkt, og måske kan det undgås at sagerne udvikler sig til at være svære sager.

Næste udfordring bliver imidlertid at ruste medarbejderne i næste led til at håndtere arbejdspresset. Som så mange andre steder er socialrådgiverne ved at drukne i arbejde. Dette er den største forhindring for en fortsat positiv udvikling og implementering af initiativet i Silkeborg. Man kan opleve det sådan, at fronten nu er styrket og kvalificeret. Men frustrationerne vender tilbage, hvis ikke indsatsmedarbejderne kan leve op til forventningerne. Hvordan dette skal sikres er ikke endeligt vedtaget. I socialforvaltningen finder der en omstrukturering sted. Denne omstrukturering, som blandt andet indebærer

at der er oprettet et familie-dagbehandlings-afsnit, vil forhåbentlig bidrage til at gøre situationen bedre. Det ser imidlertid også ud til, at der også er brug for en tilførsel af ressourcer til området.

I forbindelse med lov om forebyggende sundhedsordninger er det pålagt kommunerne at indføre tværfaglige koordinerende grupper i de svære børnesager. I Silkeborg nedsættes disse grupper ad hoc i børnesager, med de personer der er inddraget i den aktuelle sag. Medarbejderne kvalificeres til det på førnævnte kurser.



For at sikre denne udvikling er der nedsat et centralt børnesamråd, som har til opgave at sikre at lovgivningen føres ud i livet, at de tværfaglige grupper/teams fungerer og at den nødvendige opkvalificering af området finder sted.

Børnesamrådet har overtaget stafetten omkring den forebyggende indsats efter at arbejdsgruppen bag pjecen »Truede børn – hvad gør vi« afsluttede sit arbejde.

Det betyder at det fremover er Børnesamrådet, som skal opsamle problemerne i indsatsen i Silkeborg, og pege på tiltag til at løse dem.

Børnesamrådet evaluerede man i august 1998 erfaringerne med det tværfaglige samarbejde i to af byens mest belastede institutioner: en skole og en daginstitution.

Det fremgik af denne evaluering at redskaberne til det tværfaglige samarbejde og en indsats, er tilstede – sådan som det er skitseret i pjecen.

Når der stadigvæk er problemer på området skyldes det oftest, at forventningerne faggrupperne i mellem, ikke er formuleret tydeligt nok. Med andre ord: hvis man havde brugt de redskaber der er lanceret i pjecen ville der ikke opstå samme frustrationer i samarbejdet.

Børnesamrådet konkluderede at den vedtagne politik indeholder de rigtige elementer til en handlekraftig og god koordineret indsats.

Det der mangles er, at lære hinanden at bruge disse elementer.

## Fremtiden

Fremtidens opgave bliver at:

- At sikre en stadig opkvalificering af medarbejderne i fronten. Alle nye medarbejdere skal indføres i de retningslinier der er lagt ud
- at hjælpe de tværfaglige ad hoc teams i gang, samt at sikre at der udpeges koordinerende personer i alle sager
- at tilføre ressourcer og kvalificering til medarbejderne bag fronten: PPR og Socialforvaltningen

Initiativerne i.f.t. medarbejderne i 1999 er, at kommunen tilbyder en række kurser med særligt fokus på alle elementer i arbejdet med risikobørn.

Et gennemgående tema her er dialogen og samarbejdet med forældrene. Det ser ud til at den professionelle møde med familien fortsat er det sværeste punkt: hvordan skaber man en ligeværdig dialog, hvor alle er medspillere?

Medarbejdere rustes hertil ved kurser som netop har dette fokus. Disse kurser retter sig – på baggrund af de gode erfaringer fra to ugers kurset – mod alle faggrupper.

Derudover arbejdes der i institutionerne videre med udbredelsen af en reflekterende praksis, baseret på supervisionsuddannelse

til lederne og kurser til pædagerne.

Initiativet i Silkeborg skal ses som et første skridt i retning af at få holdninger og visioner omsat til praksis. Det er en gennemgribende proces, som vil kræve en aktiv medleven og fortsat dialog faggrupperne imellem. Arbejdsgruppen bag pjecen gennemgik en sådan øvelse i praksis: i løbet af en lang række møder kom man hinanden nærmere i en forståelse af de kultur- og sprogforskelle, som gør sig gældende i det tværfaglige samarbejde. Diskussionerne bølgede højt og længe, men medlemmerne lærte at forstå hinanden. Ikke bare på det sproglige plan – vi fik også en forståelse for egen faggruppes – og andres – komplemen-

tære rolle. Navnlig forstod vi hver enkelt faggruppes begrænsninger og nødvendigheden af det tværfaglige samarbejde. Alene kan vi ikke løse noget – kun ved at stå sammen – og ved at invitere familien ind i samarbejdet – kan vi flytte noget. Tålmodighed og stædighed er en dyd, som vi har erhvervet os. Vi vil stædigt fastholde vores ønske om at skabe forbedringerne, og vi vil tålmodigt give områdets medarbejdere tiden til at samle erfaringerne op.

Navnlig lærte vi at det er svært, svært – men ikke umuligt.

#### Note

1. Jørgensen, P. S. m.fl.: »Risikobørn, hvem er de, hvad gør vi?« 1993.

## Den digitale udfordring

### – nye vilkår i indsatsen for børn og unge med behov for særlig hjælp og støtte



*Ind imellem kan det være inspirerende at slippe dagligdagens nære faglige problemstil linger og tage de store perspektiver frem: hvad er der på færde med al den snak om informationsteknologi, internet, chat, virtual reality med videre? På hvilke måder vil den digitale tidsalder komme til at ændre vilkårene for børn og unges læring og sociale omgang? Pejlingen af sådanne tendenser i samfundet og deres mulige konsekvenser for den specialpædagogiske og psykologiske faglighed er artiklens ærinde. I essayets form og via beskrivelser af centrale begreber som digitalitet, serendipitet og augmentation indkredses de nye udfordringer; den samfundsmæssige udvikling vil stille pædagogikken og psykologien over for i det kommende årti eller to.*

Af Søren Langager

Seniorforsker ved Danmarks Pædagogiske Universitet

#### Indledning

Ganske uproblematisk kan specialpædagogikkens og den dertil knyttede psykologis opgaver beskrives som identificering af individers barrierer i mødet med verden og anvisning af måder til at afhjælpe disse problemer. Knap så enkelt forholder det sig, når *kriterierne* for, *hvem* der har behov for særlig hjælp og støtte og *hvorfor*, skal beskrives. Det psykologiske fejlgreb består typisk i at reducere problematikken alene til individuelle skavanker; det pædagogiske fejlgreb ligger ofte i, at den prisme, der lægges ned over iagttagelser af, hvad barnet ikke kan eller har

vanskeligt ved, reduceres til sædvanepægede skolefaglige målestokker, evnen til at indordne sig bestemte ordensrutiner eller demonstrere færdigheder i at gøre nøjagtig det samme som deres jævnaldrende. Der savnes et skarpere blik for vilkårene for samfundsmæssig medleven. Der savnes en *samfundsmæssig diskurs* som bærende for den faglige fortolkningsramme for specialpædagogikken og den dertil knyttede psykologi.

Denne faglige udfordring er her på tærsklen til den digitale tidsalder formentlig større end nogen sinde før inden for det seneste hal-

ve århundrede. Med blikket rettet mod den nære fremtid er det muligt at pege på nogle samtidstendenser, der ser ud til at nødvendiggøre reformulering af sammenhænge mellem vanskeligheder og muligheder for specialpædagogikens børn og unge – og mange andre for den sags skyld. De nye samfundsdiagnostiske begreber kan – ansatsvis og i mangel af mere mundrette ord – samles i fem nøgleord for de fordringer, der for fremtiden vil blive stillet til det kommunikerende og samfundsmedlevende individ; nemlig den kommunikative kompetence til:

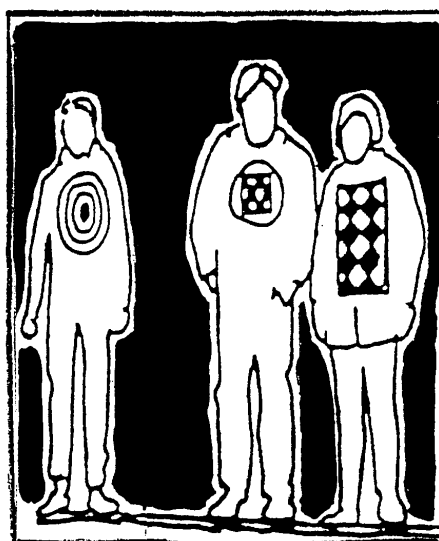
- Digitalitetsbeherskelse
- Nonvisualitetsfornemmelse
- Factionstolkningsevne
- Serendipitetssans
- Augmentationsparathed

eller kort og godt: *Digitalitet, nonvisualitet, faction, serendipitet og augmentation.*

### Digitalitet

I et kommunikations- og lærings-teoretisk perspektiv kan 1970ernes debat om, hvorvidt børnene skulle have ure med digitale eller analoge tidsvisere og den parallelle hjernesnak om analoge og digitale halvdele synes lidt fattig i dag. Der var ikke mange, der fik øje på en af de 'små' dagligdags detaljer, der som metafor for udviklingen nu for alvor er ved at få radikal be-

tydning for nye koblinger mellem skolens læringsmål og samfundets kommunikationsvilkår: den dag det blev muligt at høre *Time is on my side* med The Rolling Stones via en Compact Disc; en CD.



I en pædagogisk sammenhæng ligger den digitale revolution ikke så meget i, at der nu er alskens nyt kommunikationsudstyr fra internet over mobiltelefoner til snilde programmer til hjælp i dagligdagen, men i at kommunikationsudtryk, der hidtil har været skarpt adskilt – billede, musik, skrift, tale – med ét er ved at være sammenknyttet via en og kun en fælles kommunikativ grundstruktur: den digitale.<sup>1</sup> Med CD'en som tidlig repræsentant for denne udvikling er det essentielle, at flere og flere hidtil væsensforskellige kommuni-

kationsformer fortsat er forskellige i deres udtryk, men fælles i deres lagringsstruktur. Et billede, musik, tale, skrift, et dataprogram, en associationskæde, en... kan alle transformeres til samme form (den digitale) og formidles såvel i 'flydende' (trådløs kommunikation) som 'fast' (nettet eller lagringsmedier) form.<sup>2</sup> Dermed er der åbnet for uanede interfaces og translationsmuligheder. Det, vi er vidne til i dag, er i sin kimform det, der vil præge den digitale fremtid; det almene kommunikationsmedium – det digitale – vil fungere som *umiddelbar* translatør mellem tidligere adskilte kommunikationsformer og interaktionsmodaliteter. Billedligt talt vil man kunne synge en matematikopgave, læse en lyd, tale en skrift, råbe et billede, høre en skrift, udtrykke et billede i ord, og så videre og så videre. For fremtiden bliver den overordnede læringsopgave for skolen og de pædagogiske institutioner ikke længere at tilpasse det enkelte individ til beherskelsen af få forskellige færdigheder (parafraseret ved: læsning, skrivning, og regning og i specialpædagogisk perspektiv tilføjet: tale), men at muliggøre, at det enkelte individ forfiner de kommunikationsudtryk, der ligger godt for personen, idet de som sagt kan translateres til andre kommunikationsudtryk *i situationen*. En person taler, en anden læser, en tredje maler i en fælles og umid-

delbar kommunikation, idet det kan reduceres til udtryksvariationer over samme digitale grundstruktur.<sup>3</sup>

Som privatperson kan man selvfølgelig mene, at det vil være et kulturtab sådan at få det hele blandet sammen, og som traditionalist kan man finde sådanne fremtidsbeskrivelser for fantasifulde, men som professionel inden for det specialpædagogiske område kan man ikke undlade endog meget store overvejelser over dette digitale fremtidsperspektiv, og hvordan det grundlæggende ændrer såvel den psykologiske identificering af 'skæve' børn og unge, som specialundervisningens faglige mål.<sup>4</sup> Når specialpædagogikkens og psykologiens (og almenpædagogikkens og didaktikkens for den sags skyld) opgave er at bidrage til samfundsmedlevende og kommunikerende individer, fremmer digitaliseringen ikke blot et kalejdoskop af nye kommunikationsmuligheder; den ændrer også grundlaget for, hvad der kan vurderes som vanskeligheder og muligheder for det enkelte individ. Kun hvis man hårdnakket holder fast ved, at læsning i den gutenbergske betydning er alfa & omega for at kunne kommunikere i samfundsmæssig betydning, kan man snævert lægge læsevanskeligheder ned over den specialpædagogiske diagnose som det, der udløser behov for særlig hjælp og støtte, når man tager det



*tidran*, der følger af det intensive-rede tidsforbrug til denne kommunikationsdimension på bekostning af tid til at opøve andre kommunikationsudtryk, med i betragtningerne. Kun hvis man ikke har blik for billedet som fremtidens vigtigste kommunikationsudtryk, kan man tillade sig at se bort fra børns færdigheder inden for dette udtryksmedium i vurderingen af eventuelle specialpædagogiske vanskeligheder.

De *vante* kriterier for behov for specialundervisning er ikke længere indlysende; i hvert fald ikke i et lidt længere tidsperspektiv, og det vil sige et årti eller to og altså inden for den tidshorisont, hvor dagens børn bliver voksne. Man kan – med en vis ret – hævde, at et blik udover samfundet i dag demonstrerer, at det bliver vigtigere og vigtigere at beherske de gutenbergske medier, men det er et overgangsfænomen; en øjeblikkelig rekurs, som blandt andet får næring af nogle specialpædagogiske fagpositioner. Og man kan – med stor ret – fremføre, at det er vigtigt og i de næste mange, mange år særdeles effektivt og nyttigt at beherske traditionelle medier som læsning, skrivning og regning godt. Men det er ikke det, der er til debat her: spørgsmålet er, hvorledes man beskriver og tilrettelægger indsatsen for de børn og unge, som har meget sværere ved disse kommunikationsmedier end andre.

Børn og unge med behov for særlig hjælp og støtte.

### **Nonvisualitet**

Specialpædagogikkens beskrivelser af flere og flere urolige børn, der forstyrrer undervisningen, går hånd i hånd med de mange karakteristikker af alt for individualistiske og selvcentrede børn og unge i dag. Og givet er det: de *vante* forestillinger om det nære sociale samvær og det socialt homogene fællesskab har det vanskeligt nu om dage. Man kan vemodigt se undrende og bekymret på udviklingen og ønske 'de gode gamle dage' tilbage (eller rettere: det ideologisk overleverede billede heraf); man kan i den protestantiske ånd fordre, at alle altid skal være gode ved hverandre. Det står selvfølgelig enhver frit for at *ønske* bestemte sociale tilstande tilbage, men her handler det om analytiske blik for det, der er (realistisk ser ud til at være) og ikke det, der burde være (som man kunne ønske sig).

Der er i dag mange konflikter og konfrontationer mellem børn og de pædagogiske institutioner hvad angår sociale og kulturelle koder. Børn opfører sig mere individuelt og tilsyneladende uforstående over for institutionernes forventninger om en høj grad af parathed til at indordne sig fælles sociale normer og rutiner og som del heraf at vise udstrakte sociale hensyn til hinanden i alle situationer. Individua-

liseringstendenser er som nævnt et ofte benyttet udtryk herfor, omend individualiserings*svang* er et mere præcist begreb. For det er det, det handler om: at børn allerede tidligt udviser en høj grad af selvreference, og på dette grundlag efterhånden opbygger en stigende grad af social reference. En perspektivrig, men også kompliceret udviklingstendens kan man tilføje, for det havde været nemmere for alle parter, hvis børn efter den spæde barndoms høje grad af selvreference via opdragelse og de pædagogiske institutioners indsats lynhurtigt fik opbygget en rutineret social reference for så på dette sociale fællesskabsprægede grundlag efterhånden igennem ungdommen igen at etablere en højere grad af selvreference som forudsætning for at blive en virksom voksen i såvel arbejds- som privatsfæren. Men så enkelt går socialiserings- og internaliseringsprocesser ikke længere, idet vilkårene for social interaktion er under forandring. Og – rigtig gættet – det skyldes selvfølgelig det digitale samfunds ændrede kommunikationsvilkår.

Hvilke vilkår fremtiden præcist vil bringe på spørgsmålet om relationen mellem individ og socialitet (eller mellem den enkelte og fællesskabet) er endnu uvisse, men i dag er det i hvert fald nødvendigt at have fat i det, der på engelsk

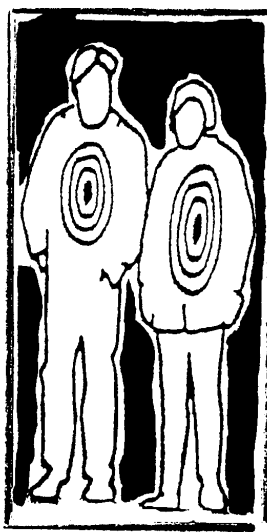
omtales som de digitale mediers karakter af *faceless communication*. Stadig mere af den samfundsmæssige kommunikation foregår i digitale rum, hvor man ikke ved *og ikke kan vide* præcist hvem man kommunikerer med, og på hvilke præmisser kommunikationen foregår. Et vilkår der ikke er nyt. Vi kender det fra brevduernes, telegrafens, telefonens og ikke mindst bogens epoker, men fra at kommunikationen via sådanne medier har fyldt en mindre del af den daglige samfundsmæssige kommunikation, er den ved at være den dominerende – altså samfundsmæssigt set.

*Chat via nettet* er for tiden det mest anskuelige eksempel herpå. Man ved aldrig helt hvem man chatter med, hvis det er tilfældige møder via chatrooms (det kan sågar være et computerprogram, der er sat til at simulere menneske), på samme måde som man aldrig kan være helt sikker på, at informationer og billeder ikke er manipulerede, og aldrig kan vide sig sikker på ikke at havne et 'uønsket sted' eller falde i klørne på en ondartet virus, når man surfer rundt på nettet. Mange voksne reagerer negativt på sådanne kommunikationsvilkår, hvad de mange historier om 'ældre mænd, der udgiver sig som unge piger' illustrerer, og den usikkerhed, der er forbundet med at beslutte sig for,

hvad børnene må få lov til. De mest rabiater udtrykker så stor bekymring for, hvad der kan ske, at de forlanger deres børn afskåret fra at chatte og bruge nettet og dermed fra at opøve kompetence til at kommunikere samfundsmæssigt. Bag sådanne følelsesmæssige reaktioner på udviklingen og det i pædagogisk forstand absurde i at bremse børns socialisering i samklang med de samfundsmæssige realiteter ligger det, der er kernen i problematikken: den øgende non-visuelt bårne kommunikation ændrer betingelserne for det sociale. Den nære – ‘visuelle’<sup>5</sup> – relation er en så fremtrædende del af de sociale fællesskaber, at betydningen af ‘visualiteten’ næsten er glemt.

Et blik ind i en gruppe, der er *fysiske forsamlet* – en lærer med sin klasse eller pædagogen med en gruppe børn er gode eksempler – åbenbarer, hvorledes store dele af den sociale kommunikation foregår ‘via øjenkrogen’. Der er dem, der gør sig meget bemærket, men de, der måske holder sig i yderkanten eller ikke markerer sig drages oftest med mere eller mindre held alligevel ind i fællesskabet. Den dygtige lærer eller pædagog har konstant øje for at medinddrage de ikke i sig selv bemærkelsesværdige via en tavs opfordring med blikket eller direkte opfordring med et »hvad synes du?«, og

den gode gruppe inddrager hele tiden hinanden i de fælles gøremål. Denne elementære beskrivelse af en gruppes kommunikationsdynamik er det ideale billede, der ikke længere er dækkende for realiteterne, og det har mange børn og unge ‘intuitivt’ fornemmet. De søger at gøre sig bemærket for at undgå at forblive ubemærkede – de handler ud fra selvreference snarere end social reference – og når der er mange af disse ‘almindelige børn’ samlet ét sted, opleves de som ‘en sæk lopper’. Selvpromoverende, opmærksomhedskrævende børn – børn, der forstyrrer undervisningen.



Det, mange beskriver som et opdragelsesproblem: børnene har ikke lært gode manerer og sociale normer hjemme og de pædagogiske institutioner har knappe res-

sourcer til at handskes med så mange uopdragne, individualistiske børn og unge, er altså 'blot' en konsekvens af de nye kommunikationsvilkår, som blandt andet demonstreres via chat og kommunikation via nettet. I dette nonvisuelle og fysisk distancerede rum er der bogstavelig talt ingen, der får øje på en, hvis man ikke selv giver sig tilkende. Det kan ikke lade sig gøre – forsigtigt, diskret, genert – at logge sig ind på nettet uden at give sig til kende og så have forhåbning om eller tiltro til, at andre koblet på nettet får øje på en. Det er *uladesiggørligt*. Derfor er man nødt til at 'kaste sig ind' i debatten eller chatten, give sig tilkende, gøre sig bemærket. Og ikke blot det; man må også prøve at gøre sig så interessant, at de andres opmærksomhed rettes mod en selv i stedet for de mange andre mulige kommunikationspartnere. Kommunikationens dynamik ligger i at man gør sig bemærket på en bemærkelsesværdig måde; der er sjældent rum til at afvente, hvad andre gør. Man er tvunget til at handle som individ med en høj grad af selvreference, og det er det, der i dag er kernen i individualiseringstvangen.

Mens chat og kommunikation via nettet som sagt er et af tidens iøjnefaldende udtryk, er essensen, at det hastigt gennemsyrrer flere og flere porer og sprækker i sam-

fundet. Medierne, arbejdspladserne, familierne, børnegrupperne, skoleklassen, børnehaven. En samfundsmæssiggørelse af den digitale kommunikationsstruktur<sup>6</sup>, hvor konsekvenserne blandt andet ses i skolens verden som børn og unge, der påkalder sig specialpædagogisk opmærksomhed på grund af deres adfærd. De forstyrrer, de er uvillige til at indordne sig faste sociale strukturer og rutiner, de beskrives som havende sociale og emotionelle vanskeligheder, mens det i virkeligheden burde være de upåfaldende og ikke selvpromoverende børn og unge, der vækker større bekymring, når perspektivet er opdragelse og læring som indføring i samfundskulturen.

Nok kan børn og unges opmærksomhedspåkaldende adfærd gives *en naturlig forklaring*, men det ændrer ikke ved det faktum, at de ofte *er irriterende og forstyrrende* og i øvrigt slet ikke ser ud til at trives ved situationen. Og her skilles vandene. Man kan reagere på denne situation ved at fordre, at børnene skal ændre sig og parafaseret sagt opføre sig som vi voksne gjorde, da vi var i deres alder; og fra denne synsvinkel er det indlysende, at de har behov for særlig hjælp og støtte i denne afskærmningsproces fra de samfundsmæssige vilkår, de møder uden for institutionernes mure. Der er faglig støtte at hente til denne forståel-

se via den traditionelle udviklingspsykologi. Eller man kan reagere ved at fastholde, at pædagogik og læring er *for fremtiden* og derfor må tage afsæt i samtidsdiagnoser og samfundsanalyser og konstatere, at de prismen, hvorigennem børn og unges væremåder må vurderes, har ændret sig ganske markant siden 1950erne, og at det derfor er skole- og institutionskulturerne, der producerer de aktuelle problemer. En synsvinkel, som så til gengæld kan hente faglig støtte i de nye psykologiske forståelser med konstruktivismen som vel tidens mest markante. Mange politiske og faglige diskussioner handler om denne tvist mellem de, der vil *forankre*, og de, der vil *forandre*, men det synes indlysende, at det – trods usikkerhedsfaktorer om, hvad fremtiden vil bringe i samspillet mellem individ og socialitet – er svært at forestille sig, at digitaliseringen ikke vil intensiveres i de kommende år, og at den pædagogiske opgave derfor er at indrette de pædagogiske institutionskulturer, så de kan forberede børn og unge til disse samfunds-konditioner. På godt og ondt, og der hersker ingen tvivl om, at individualiseringstvangen gør det socialt vanskeligt, følelsesmæssigt kompliceret og videnskæssigt dif-fust at være barn ved indgangen til den digitale tidsalder, men de tolkninger heraf, mange psykologer, lærere og pædagoger i dag møder

børnene med, er løbet ind i grund-lagsproblemer. De er ved at blive usamtidige.

### Faction

En problematik nævnt oven for, skal følges til dørs; nemlig ‘nonvisualiteten’ (faceless communication-problematikken). Den medfører, at man i stadig større grad er og ikke kan være andet end usikker på kommunikationspræmisserne, når *den anden* ikke er fysisk nærværende. Er man i dialog med den, man tror, eller er det en, der udgiver sig for noget andet, end han eller hun er? Er de visuelle indtryk autentiske eller manipulerede? Er informationen pålidelig? Heri rummes digitalitetens forstærkning af kontingensproblematikken; den øgede oplevelse af usikkerhed, tilfældighed, at alt altid kan være anderledes, og igen er argumentet, at når der er tale om *et vilkår*, der er indlejret i den samfundsmæssige kommunikation, nytter det ikke at lade som om, det ikke eksisterer (eller værre: at afskære børn fra at få adgang til at gøre erfaringer hermed).

Konsekvensen af denne udvikling er, at det bliver stadig mere tvivlsomt, om en af skolens og pædagogikkens traditionelt centrale kulturelle opgaver – at lære børn og unge at skelne mellem sandt og falsk, facts og fiction, virkeligt og uvirkeligt – er bæredygtig for fremtiden? Hvis man skal i

kommunikation med andre end dem, man kan *se med sine egne øjne* og opleve mere end det, man *kan røre ved med sine hænder*, kommer man uvilkaarligt ind i kommunikationer og interaktioner, hvor det ikke lader sig afgøre, hvilke præmisser kommunikationen og interaktionen foregår ud fra. Igen behøver man blot at tænke på unges chat eller uventede emails med kærlige ord for at se problematikken for sig.

For i sammenhængen her at gøre en længere historie kort, bliver konklusionen, at den øgede sammensmeltning mellem facts og fiction – det der kaldes *faction* – på stadig flere af de samfundskommunikative områder betyder, at det bliver vigtigere for næste generation at have erkendelse for, at dette er vilkårene, og i stedet for forgæves at ville skille tingene ad i sort og hvidt (som fører til kommunikationslammelse), må man være i stand til at vurdere og fortolke betydningen og indholdet af kommunikationen; kunne skabe *mening* fremfor at stirre sig blind på rigtighedskriterier. Og i skolens verden er der to fagområder, der inviterer hertil: det æstetiske og det filosofiske. Det er et af argumenterne for, hvorfor de bør indtage en stadig mere central rolle i pædagogikkens verden, med den tilføjelse, at det vil komme mange af 'specialpædagogikkens børn og unge' i møde.<sup>7</sup>

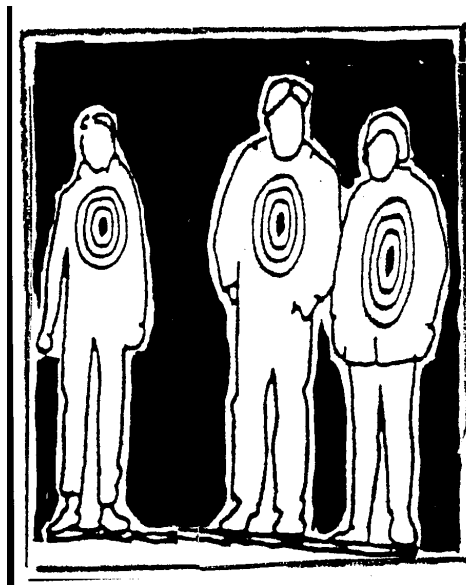
### Serendipitet

Også erkendelsen af øget serendipitet som et grundlæggende vilkår i samfundet er i høj grad noget, der ændrer forståelsen af forholdet mellem børns udvikling og læringsdynamik. Serendipitet<sup>8</sup> – et herligt ord – bliver en af essenserne i livslange *læreprocesser* for fremtiden. Fra at være uventede oplevelser for eleverne, som sker *på trods af* lærerens intentioner under et undervisningsforløb, bliver det en karakteristisk af et væsentligt kendetegn ved læringsvilkåret i det digitale samfund. Det er ikke konstruktivt at være alt for snævert målrettet og fokuseret på kun een ting ad gangen; man skal have opmærksomheden og parathed til at stoppe op, undersøge, reflektere og vurdere hvad man møder på sin vej – også selvom det ikke lige var det, man egentlig var i gang med. I modsat fald mister man de serendipitive potentialer, som nettet/de digitale medier (og verden) rummer til forskel fra den velstrukturerede lærebog. På en eller anden måde er det befriende ud fra en samfundsanalytisk betragtning at få indsigt i, at de måder at møde verden på, som vi voksne er så fascinerede af, når vi iagttager børn i førskolealderen, ikke for fremtiden er en del af det, børnene skal lægge af sig for at blive skolemodne og læringsparate, men derimod en måde at møde samfundet via læringsrytmikker

præget af nysgerrighed, eksperimenteren, systematisk usystematik, som øger børnenes forudsætninger for konstruktivt at få indsigt i, viden om, og erfaring med det samfund og de kulturer, de er en del af.

*Serendipitet* er et læringsteoretisk udtryk for det stadig mere komplekse samfund, hvor alt for strukturerede ordningsprincipper uvægerligt vil gøre det vanskeligt at bevæge sig konstruktivt rundt i verden, og hvor de hierarkiske og sekventielle fagtankegange vi er så vant til som variant af den industrielle logik, ikke længere rækker som en konstruktiv vej ind i verden, hvad enten det er de socio-kulturelle eller digikulturelle dimensioner, vi taler om. Der fordres en anderledes tilgang, som lærere, pædagoger, psykologer og andre ud fra vante briller ofte vil være tilbøjelige til at beskrive via termer som ukoncentreret, letafledelig, overfladisk, labil, zappende eller kort og godt: ikke skolemoden og med indlæringsvanskeligheder. Ok, beskrivelsen er også her en anelse karikeret, men ærindet er heller ikke at skabe et overblik over de mange facetter af læring og dagligdag ved indgangen til den digitale tidsalder, men derimod at sætte fokus på de udfordringer, som ser ud til at være centrale at reflektere over i udviklingen af de specialpædagogiske fagligheder

fremover. Og her er det i hvert fald bemærkelsesværdigt, at netop mange af de beskrivelser, der hæftes på de børn og unge, som anses som havende behov for særlig hjælp og støtte set ud fra et samfundsanalytisk og læringsteoretisk ståsted, præcis kan fremhæves som konstruktive læringsressourcer, der 'blot' har vanskeligt ved at kunne udfoldes i skolen og de pædagogiske institutioner, som de er indrettet i dag.



### Augmentation

Det femte og sidste nøglebegreb i beskrivelsen af de udfordringer, den digitale tidsalder ser ud til at rumme, er augmentation. Igennem snart mange år har 'virtual reali-

ty' været i centrum for karakteristiker af de nye virkeligheder og de nye muligheder, men foreløbig ser det ud til, at der i en læringsmæssig kontekst er mere grund til at hæfte sig ved det, der benævnes *augmentative reality*; altså ikke virtuel, men forstærket eller intensiveret virkelighed.

Grundideen er velkendt i såvel fysiske som mentale former. Høre-rør og briller er tidlige varianter af den fysiologiske udformning, og der er næppe tvivl om, at vi for fremtiden vil se ekstremt raffinerede udformninger heraf med digitale opkoblinger direkte til ner-ve-tråde og hjerneceller.<sup>9</sup> I den mentale eller vidensrettede form kender vi den for eksempel fra besøg på et museum, hvor vil man gerne have forstærket indtrykkene via baggrundsinformation og hensigtsmæssig gennemgang af museets samlinger, hvorfor man allierer sig med en guide (i levende live eller som båndoptager).<sup>10</sup>

Den *digitaliserede form* for augmentative reality vil i lærings- og vidensperspektivet udgøre et kvalitativt spring via koblingen mellem umiddelbar og direkte adgang til ufattelige mængder af informationsmuligheder, der via hypertextstrenge *i situationen* vil kunne sættes sammen i uanede kom-

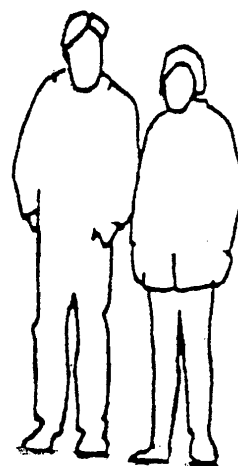
inationer og formidles i et bredt spekter af udtryk (sansemodaliteter) via den digitale grundform og dens translationsmuligheder.<sup>11</sup> Augmentative reality er et realistisk bud på nye læringsmedier, hvor det, der typisk har været vidensbegrænsende barrierer for 'specialpædagogikkens børn og unge': vanskeligheden ved at finde frem til og læse relevant viden, problemer med at overskue et vidensfelt og oplevelsen af øjeblikkeligt at støde ind i problemer, hver gang man begiver sig ind i 'åndens verden', vil mindskes via andre gyldige læringsveje og andre læringsstrukturer.

Igen skal fremhæves, at det ikke er et spørgsmål om enten-eller, men om, at de digitale medier stiller nye læringsressourcer til rådighed, som de, der traditionelt har det svært med den skolastiske læring, kan profitere af. Men det fordrer, at sådanne anderledes læringsveje og læringsstruktureringsprincipper ikke fejles af bordet som irrelevante eller måske lige frem fejlagtige, fordi de ikke korresponderer med hævdundne lærings-syn og vidensidealer af specialister, der gennem mange år har raffineret *sædvanlige måder* og bygget såvel psykologiske som specialpædagogiske tolkningstraditioner op herom.



## Afslutning

Analytisk at rette blikket mod sandsynlige fremtids-konditioner og via denne optik *stille spørgsmål* ved, om de faglige sædvaner, der i dag præger specialpædagogikken og den dertil knyttede psykologi, vil være bæredygtig i de kommende år, er et sårbart ærinde. Der er ingen hævdvunden og solid teoretisk faglig grund, og fremtidsoptikker kan forekomme luftige. Men det er et nødvendigt bidrag til at udvikle den specialpædagogiske og psykologiske faglighed i en tid, hvor vante traditioner om, at udvikling foregår via yderligere rafinering af det, vi ved i forvejen, synes ude af stand til at håndtere de nye livsvilkår, der følger med den digitale tidsalder. Og ærindet er at *bidrage med mulige inspirationer* til innovation inden for et pædagogisk område, der fortsat ser ud til at trives alt for godt målt ud fra den almindelige opfattelse af, hvor mange, der har behov for særlig tilrettelagt hjælp og støtte, og hvor mange ressourcer, der kanaliseres ind i området. Et fagområde, som af og til synes at have glemt, hvad der er pædagogikkens helt centrale opgave, når det drejer sig om en indsats for mennesker, der har det sværere end så mange andre; nemlig hele tiden at *søge at tænke det utænkte*.<sup>12</sup> Lede



efter andre veje, når dem, vi plejer at følge, ikke længere ser ud til at være de bedste.

## Noter

1. Tak til Ole Grünbaum for inspirationen med følgende citat: »Tekst, tal, still billede, video og lyd – samt programmering – indgår i én slags apparat, computeren og dens digitale følgesvende. Det betyder på sigt, at der opstår en kulturteknik, som er beslægtet, hvad enten man arbejder med tekster, billeder eller lyde.« Ole Grünbaum: *Den digitale darwinisme*. København: Tiderne Skifter 1999, side 39.
2. Tankevækkende tegner Tor Nørretranders et langsigtet perspektiv (d.v.s. et årti eller to). Ved at sammenknytte tre faktorer (1. et menneskes størst mulige kommunikationskapacitet er båndbredden 11 Mbps; 2.

det er allerede i dag ret enkelt at forbinde computerenheder med en større båndbredde end 11 Mbps, og 3. der er intet grundlæggende problem i at omsætte alle sansemodaliteter til digital form) når han frem til, at de livsdimensioner, vi i dag forbinder med det nære samvær – nærvær – på lidt længere sigt lige så godt kan kommunikeres via fjernvær; altså uden den direkte fysiske kontakt. »Hvis man skal skabe et troværdigt fjernvær er det ikke 'nok' med 11 Mbps. Det skal være 11 Mbps fordelt på alle modaliteter (syn, hørelse, smag, lugt, berøring, sl), før det begynder at ligne nærvær for alvor. ... Der er langt igen (og i den digitale branche er det typisk et par årtier, sl), før alle modaliteter er med, men det er svært at se, hvorfor det ikke skulle kunne lade sig gøre. En afgørende pointe i digitaliseringen af alle medier, ..., er jo netop, at alle medier kan bringes på én formel, den digitale, hvor alle udtryk, hvad enten de er lyde, synsindtryk, symboler eller blandinger, kan gøre til en meget lang serie af nuller og ettaller. Tilsvarende vil man kunne digitalisere lugte og smage. I princippet kan man digitalisere alt, hvad man kan måle, det vil sige skelne på en måde, der er registrerbar. Alt, hvad man kan se forskelle i, kan digitaliseres.« Tor Nørretranders: *Stedet som ikke er. Fremtidens nærvær, netværk og internet*. København: Aschehoug 1997, side 158f.

Nu vi er ved det lidt længere fremtidsperspektiv ligger den radikale udfordring i spørgsmålet om, hvorvidt det er hele vores forståelse af sprogets rolle og funktion (i traditionel forstand), der ikke længere er indlysende gyldig. Det vil i givet fald underminere specialpædagogikkens og

psykologiens dominerende forståelse af sprogbeherskelse som den centrale faglige prisme. Med reference til Jaron Lanier – opfinderen af Virtual Reality konceptet – lancerer Nørretranders begrebet *post-symbolsk kommunikation*; en fremtid, hvor sprogets begrænsende indflydelse på den mellem menneskelige kommunikation er ophævet. »Hvis vi kan udveksle 11 Mbps med hinanden, er der ikke grund til at bruge sproglige vendinger for at beskrive en sindstilstand. Man kan sende meget mere information end sproget og symbolerne kan bære frem. Derfor vil sproget spille en helt anden og meget mere begrænset rolle i vores samkvem.« (side 214f). Jaron Lanier ser det selv som om 'et par hundrede år'; spørgsmålet er, om det er tendenser i kommunikationen, vi allerede i de kommende årtier bliver vidner til med den digitale kommunikationsstruktur som enhedsform for kommunikation mellem forskellige modaliteter.

Denne digitale vision ser i øvrigt ud til at kunne hente faglig støtte i *kognitivismen*; jævnfør for eksempel Mark Turners *Den Litterære Bevidsthed*. København: P. Haase & Søn 2000.

3. Allerede i 1993 formulerede Seymour Papert essensen i denne pointe, omend han mere tænkte på bredden i kommunikationsmedier end på translationer mellem forskellige kommunikationsudtryk: »Før passede uddannelse individet til et meget begrænset udbud af medier; i fremtiden vil uddannelse tilpasse medier til at tjene ethvert individs behov og smag.« Seymour Papert: *Obsolete Skill Set: The 3 Rs. I: Wired maj/juni 1993* (oversat af Kaare Christiansen). Se i øvrigt Søren Langager og William

Vonsild: Læring og erfaring i opbrud. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr.2, 1995, og Seymour Papert: *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf 1.

4. Og som nævnt: i sin kimform er den allerede en del af hverdagen, når man taler til sin computer, der skriver det talte ud, når man i samme kommunikation overfører tale, billede og musik via internettet, eller når man i dagligdagen benytter sin mobiltelefon til lidt af hvert. Inden for den specialpædagogiske verden anes mulighederne i den måde, hvorpå for eksempel blinde kan håndtere grafiske brugerflader som Windows via translation til andre modaliteter end de visuelle. Stadig noget upræcist og omstændeligt, men udviklingen går stærkt.
5. Hvormed ikke blot menes regulær øjenkontakt, men hele den kommunikationsdynamik, der rummes i nærverets stemningsfølelse, overblikket over grupperelationer, og som bunder i, at man er fysisk så nær hverandre, at der er mentale og fysiske 'berøringsflader'.
6. Karakteristikken af overgangen fra den industrielle til den digitale samfundskultur handler om meget mere end nye produktionsteknikker og redskaber. Det er et grundlæggende skifte i tidsopfattelsen. Se for eksempel Søren Langager: Tiden er på vor side – et essay om informationsteknologier og ændrede læreprocesser. I: Mads Hermansen og Birgitte Tufte (red.): *Videnskabsteori – sådan relativt set*.

København: Danmarks Universitetsforlag 1997.

7. Læs mere i for eksempel Søren Langager: Specialpædagogik efter 'Gutenberg Æraen'. I Jesper Holst, Søren Langager og Susan Tetler (red.): *Specialpædagogik i en brydningstid*. Viborg: Systime 2000, og Søren Langager: Den æstetiske dimension. I: *Pædagogisk Orientering* nr. 6, 1996.
8. Følgende lille passus fra en kronik fik sat begrebet på denne problematik: »På engelsk findes der et ofte brugt ord for uventede informationsopdagelser: '**serendipity**'. Det er ikke særlig kendt på dansk, men man kan dog finde definitionen: «serendipitet ... det at man, når man går årvågen gennem verden, får uventede informationer». Vi oplever serendipitet, når vi støder på noget interessant, som vi ikke bevidst har ledt efter – og måske ikke engang ved, at vi har brug for, før vi støder på det! ... Jeg vil hævde, at det er en **forudsigelig** konsekvens af, at vi færdes i en **uforudsigelig** verden! Eksemplerne er utallige: vi kan opleve serendipitet, når vi surfer rundt på verdensvævet eller får et skævt fund i søgemaskinen.« Lennart Bjørneborg: Connecto ergo sum. Kronik i dagbladet *Information* den 24. marts 2000
9. I dag ser vi markante fremskridt i udformningen af høreapparater via digitale teknikker, og computerpressen er fyldt med omtaler af resultater af de mange milliarder dollars, der bruges til eksperimenter med at erstatte manglende syn med 'digitale briller' og lignende. Hvor langt udviklingen af cyborgs – blandingen af menneske og

maskine – vil gå, og om det for eksempel bliver muligt at anvende augmentationsteknikker i forhold til udviklingshæmmede, bliver formentlig mere et spørgsmål om etik end om teknik i de kommende årtier.

10. Her kan i øvrigt foretages en enkelt analytisk kobling mellem den digitale kommunikationsstrukturs nedslag i dagligdagen og en del (især) unges rusmiddelbrugsmønstre via de senere års tendenser til et skifte fra at anvende 'virkelighedsfortrængende' stimulanser som spiritus og hash til at bruge 'virkelighedsforstærkende' stimulanser – designerdrugs – hvor ecstasy sammen med kokain i dag fremstår som de ultimative stoffer til brug herfor (i deres rene form og altså frasat spørgsmål om urenheder i stofferne og mulighederne for mentale afhængighedsforhold).
11. Et af de mere praktiske eksempler på forsøg med augmentative reality fo-

regår i disse år i Berlin, hvor ideen går ud på, at man – udstyret med digitale remedier som sensorer, videobriller med mere – kan vælge at gå på 'opdagelse' i Berlin i forskellige epoker. En dag gå fysisk rundt i Berlins gader den dag, Hitler indledte besættelsen af Polen for næste dag at tage samme tur under ungdomsoprøret. Trådløs adgang til databaser og hypertextstrukturen gør det muligt, at netop kun de relevante sekvenser og oplevelsesdimensioner formidles til byvandreren. Det er klart, at der er kritiske spørgsmål til et eksempel som dette: mulighederne er i dag begrænset af det tilgængelige historiske arkivmateriale, og den oven for omtalte factionsproblematik er uomgængelig, men som *et billede* på mulighederne er det værd at følge i sine mere abstrakte former.

12. Jævnfør Lars-Henrik Schmidt: *Diagnos I-III*. København: Danmarks Pædagogiske Institut 2000.

## Kvalitative betragtninger omkring brugen af The Rivermead Behavioural Memory Test

(Børneversionen for 5-10 årige)



*The Rivermead Behavioural Memory Test (RBMT) er udviklet i 1987 til voksne. Det er en prospektiv hukommelsestest, der måler ordinære hukommelsesfunktioner, samtidig med man får indblik i, hvordan en testperson klarer at organisere og planlægge sin adfærd, i en forud tidsbestemt rækkefølge, ved at løse forskellige praktiske hukommelsesopgaver. (8)*

Af Anne Marie Beck-Nielsen

Børneversionen af The Rivermead Behavioural Memory Test er udviklet i England af neuropsykolog Barbara Wilson m.fl.. Den er bearbejdet til danske forhold af børneuropsykolog Anne Vibeke Fleischer. (1)

Børneversionen af RBMT er beregnet til aldersgruppen 5-10 år. Testen har det formål, at afdække barnets hukommelse i noget der ligner naturlige opgavesituationer, den efterligner således en række dagligdags hukommelsessituationer. Derfor er der i testen f.eks. ingen prøver med cifre eller ikke-meningbærende figurer.

Børneudgaven af RBMT består af 9 delprøver, der afdækker forskellige aspekter af hukommelsen. Det er meningen, at alle 9 delprøver skal anvendes, og at rækkefølgen skal overholdes. Selve testningen tager ca. tre kvarter.

De områder af barnets hukommelse, der bliver belyst gennem de 9 delprøver er:

- den sproglige hukommelse,
- den visuelle hukommelse,
- den spatiale hukommelse,
- den motoriske hukommelse,
- den umiddelbare hukommelse,
- den bagudrettede hukommelse,
- den fremadrettede hukommelse,
- genkendelsen,
- korttidshukommelse,
- arbejds hukommelse.

Prøven suppleres med et spørgeskema, der udfyldes af nøglepersonerne omkring barnet, så man også får indblik i barnets hukommelse i hverdagen, så test og hverdagsituationer kan sammenholdes.

I det følgende vil jeg gennemgå de enkelte delprøver suppleret både med mine kvalitative betragt-

ninger og mine praktiske erfaringer. I en tidligere artikel »*Hukommelsesteorier*« har jeg redegjort for de teorier om hukommelsen, som udgør grundlaget for mine kvalitative betragtninger.

Jeg har foretaget en del Rivermead testninger af børn med generelle udviklingsvanskeligheder. Børnene har både under og efter testningen givet udtryk for, at de oplevede testningen som en »sjov leg«.

### 1. og 2. Hukommelse for for- og efternavn

Barnet får forevist et stort portrætfoto, samtidig med at personens for- og efternavn oplyses. Barnet bliver bedt om at huske navnet på personen, når portrætfotoet senere igen bliver vist.

***Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:*** både visuelle og verbale deklarative hukommelseskomponenter. Visuelt er der tale om en kompleks genkendelsesfunktion – ansigtet på fotografiet, og verbalt om en sproglig digital proces navnet på personen. Begge involverer både korttidshukommelse og langtidshukommelse. Barnets arbejdshukommelse aktiveres ligeledes, fordi opgaven kræver en sammenkædning af foto og navn.

Da den rigtige løsning af opgaven består i at gengive navnet på personen på fotografiet, kan bar-

net anvende forskellige måder eller strategier, der alle fører til den rigtige løsning af opgaven:

1. Der er barnet, der både kan huske ansigtet og navn.
2. Der er barnet, der kun kan huske navnet, men ikke ansigtet.
3. Der er barnet, der kan huske navnet ved hjælp af associationer: f.eks. en kammerat, der hedder det samme.

Hvis barnet ikke kan løse opgaven fordi barnet ikke kan huske navnet på personen, er det ikke udelukket, at barnet kan huske ansigtet.

### 3. Hukommelse for glemte ting

En pakke med guldstjerner gemmes f.eks. i en skuffe. Ved slutningen af undersøgelsen, når der bliver sagt. »Nu er vi ved at være færdige«, skal barnet spørge efter stjernerne, og huske hvor de blev gemt.

***Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:*** en fremadrettet (prospectiv) hukommelse med både visuelle, auditive og spatiale hukommelseskomponenter, der også involverer arbejdshukommelsen.

Hvis barnet skal kunne løse denne opgave, er der forskellige funktioner, det må forudsættes, at barnet behersker.

1. Barnet skal kunne holde fast i en timing, så barnet på det rig-

- tige tidspunkt kan huske stjernerne, og hvor de blev gemt.
2. Det at huske, hvor stjernerne blev gemt i undersøgelseslokalet, er en form for spatial hukommelse, der forudsætter, at rummet bliver oplevet tredimensionalt, så tingene i rummet bliver sat i relation til hinanden. Hvis f.eks. stjernerne blev lagt bag et gardin, og alle rummets gardiner er ens, så vil det for barnet ikke bare være et spørgsmål om at genkalde, at stjernerne ligger bag et gardin, men opgaven går så også ud på, at barnet kan huske, bag hvilket gardin stjernerne blev lagt.
  3. Barnet skal også kunne lagre den sætning, der senere skal udøse barnets handling.
  4. Barnet skal kunne samle og rumme alle opgavens delelementer.

Når den aftalte sætning bliver sagt, kan man antage, at arbejdshukommelsen aktiveres, fordi der er et handleinitiativ på sætningen, – sætningen virker som prompting. Barnet skal følge den regel, det har fået, og spørge til stjernerne.

***For at løse opgaven skal der derfor følges til:***

- En rigtig timing – opmærksomhed på sammenhængen.

- Barnet skal være i stand til at bruge sproget som prompting, så det konkrete sted og den konkrete ting bliver udløst af den sproglige komplekse information.
- Det kræver også en delt opmærksomhed hos barnet, når barnet både skal kunne holde styr på, hvad undersøgeren gør, og hvad det selv gør.

***Andre vanskeligheder barnet kan have, som kan komplicerer opgaveløsningen:***

- Hvis barnet har en nedsat empati, som f.eks. kontaktforstyrrelser, vil det muligvis være ekstra svært at reagere på: »Når jeg siger – så skal du«.
- Det er undersøgeren som via del-testens indhold, bygger et scenarie op, som man som voksen oplever som sammenhængende, men for barnet behøver det jo ikke at være det samme.

**4. Hukommelse for aftaler**

Et køkkenur sættes til at ringe, når der er gået 20 min. Barnet bliver bedt om, når uret ringer, at stille et bestemt spørgsmål: »Hvornår er vi færdige?«. Man øver en gang (uret ringer – barnet stiller spørgsmålet). Herefter går man videre med de øvrige opgaver, og vender først tilbage til denne opgave igen, når uret ringer.

**Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:** en fremadrettet (prospektiv) hukommelse, som er en sproglig digital proces, der involverer både korttidshukommelsen, langtidshukommelsen og arbejdshukommelsen.

Mange af de forskellige funktioner, som barnet må forudsættes at beherske i den tidligere omtalte delprøve 3, indgår også i denne prøve.

1. Barnet skal kunne opfatte og holde fast i en timing, således at det husker at spørge på det rigtige tidspunkt.
2. Barnet skal også kunne lagre en sætning (i den detalje bearbejdende hjernehalvdel).
3. Barnet skal kunne lave en hukommelsesstreng, der indeholder alle delementerne i opgaven.
4. Barnet skal kunne abstrahere fra synet og/eller lyden af uret. F.eks. har jeg oplevet børn, der hele tiden skulle se efter, om uret nu ikke snart ringede, hvilket tager en del opmærksomhed fra løsningen af de næste opgaver.

Når uret ringer, skal den dannede hukommelsesstreng aktivere de præfrontale områder, der gemmer information om, at der er et handleinitiativ på urets ringelyd.

Barnet har dertil fået en regel, det skal følge, idet barnet skal stille et konkret spørgsmål.

I modsætning til delprøve 3, er der her tale om et tydeligt afgrænset sanseindtryk: »et ur der ringer« (et signal), der efterfølgende skal udløse den rigtige sproglige formulering. Denne opgave bliver således mere konkret og mindre opmærksomhedskrævende sammenlignet med delopgave 3, hvor barnets handling skulle udløses af en bestemt sætning, som undersøgeren siger.

### 5. Genkendelse af tegninger

Barnet vises 10 stregtegninger af almindelige genstande og skal for hvert billede fortælle, hvad billedet forestiller. Barnet bliver oplyst om, at det senere skal udpege disse 10 tegninger blandt flere nye billeder.

De fleste børn, jeg har testet med generelle udviklingsvanskeligheder, har ikke haft store problemer ved genkendelse af tegninger.

**Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:** visuel mønstergenkendelse med en illustrationsværdi (*ikke* genkaldelse).

Hvis barnet skal kunne løse denne opgave, er der forskellige funktioner, som barnet skal kunne beherske. Først og fremmest skal det kunne afgrænse, *hvilke* billeder der hører til i *denne situation*. (tid og sted).

Man kan således forestille sig:

1. Der bliver lavet en »fil« med tid og sted.



2. Der bliver lavet en »fil« med billeder.

1a. Barnets perceptive processer lægger tid og sted ind på »filen« med billeder.

2a. Barnets eksekutive funktioner fastholder »filen« med billeder, der hører til denne situation.

***Forskellige måder barnet kan løse opgaven rigtigt på:***

Hvis barnet kan huske »kop« som et ord, får barnet »rigtigt«, også selvom barnet ikke husker figuren af kop. Derfor kan man i princippet ikke vide, om det er en sproglig eller visuel genkendelse, som barnet benytter sig af.

At kunne genkende figurbillederne er en funktion bagerst i højre hjernehalvdel. Det at kunne benævne dem, er en funktion bagerst i venstre hjernehalvdel. (5)

***Hvis barnet ikke kan løse opgaven, kan det f. eks. skyldes at:***

- barnet har perceptionsproblemer, så det ikke kan se, hvad billedet forestiller. Det vil influere på lagringen og derved give en dårlig hukommelse. Årsagen til en dårlige hukommelse vil så være den dårlige perception,
- barnet har sproglige problemer samtidig med at barnet benytter en sproglig indfaldsvinkel i sin løsningsstrategi, således at barnet ikke husker ved hjælp af

billedet af en kop, men prøver at huske ved hjælp af ordet »kop«.

**6. Historie (umiddelbar og forsinket gengivelse)**

Barnet får forevist en tegning, derefter læses en tekst op, der har relation til tegningen. Historien består af 31 enheder. Bagefter skal barnet gengive så meget af historien, barnet kan huske. Efter at barnet spontant og umiddelbart har gengivet den oplæste historie, stilles der 10 hjælpespørgsmål i relation til historien.

Senere får barnet igen forevist tegningen fra før, og barnet bliver bedt om at fortælle så meget af historien fra før, som det kan huske. Efter den spontane, forsinkede gengivelse stilles der igen hjælpespørgsmål, men kun til de enheder/ informationer barnet ikke har husket i den spontane, forsinkede gengivelse.

De fleste børn, jeg har testet med generelle udviklingsvanskeligheder, har udvist problemer omkring gengivelsen af historien.

***Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:***

en sproglig digital analyse proces, som involverer både korttids- og langtidshukommelsen, samt også komponenter i arbejdshukommelsen. Dertil trækker opgaveløsningen på de funktioner i den helhedsskabende hjernehalvdel, som samler histori-

ens delelementer i den tidsmæssige rigtige rækkefølge.

Illustrationen til historien kan hjælpe barnet til at få et visuelt billede at huske historien ud fra, men billedet kan også virke på barnet som en indgang til barnets egne visuelle forestillingsbilleder, som barnet vil kunne danne uden sammenhæng med historien.

Da der i opgaven er tale om både en umiddelbar gengivelse og en umiddelbar udspørgen (hvor alle spørgsmål skal stilles), er der en kvalitativ forskel på, om barnet selv har kunnet danne en samlet oplevelse af historien, som barnet kan genfortælle ud fra, eller om barnet kun er i stand til at svare, når der bliver stillet spørgsmål.

***Forskellige funktioner der skal fungere, hvis opgaven skal kunne løses:***

1. Barnet skal kunne analysere og forstå historiens sproglige indhold (funktioner i den digitale og sprogbejdende hjernehalvdel).
2. Derefter skal de enkelte ord og sætninger omdannes til billeder/forestillinger/en indre film (funktioner i den helhedsskabende hjernehalvdel).

Historien, der bliver fortalt, kan derfor lagres både som ord og billeder.

***Årsagen til vanskeligheder ved at løse opgaven kan være, at barnet har sproglige problemer/sprogforståelsesproblemer.***

Hvis man har mistanke om det, kan man undersøge, hvordan barnet løser andre sproglige opgaver f.eks. kan man teste barnet med tale-sprogfunktionerne fra NEPSY.

***Årsagen til vanskelighederne kan også være dysfunktioner i den helhedsskabende hjernehalvdel.***

Det vil ofte medføre, at barnet mangler overblik over historien, og derfor enten:

1. vil have meget svært ved at give historien.
2. eller gengiver historien næsten ordret, men med fejl der antyder, at barnet ikke har forstået historien, men husker den som en lang serie af ord.

Disse børn vil ofte kunne profitere af den struktur, spørgsmålene giver.

Ofte vil man kunne se, at børn med dysfunktioner i den helhedsskabende hjernehalvdel også vil have vanskeligheder ved at løse opgaver, der kræver visuospatiale færdigheder som f.eks. ved tegning af et menneske eller ved en tredimensionel konstruktion med klodser.

***Årsagen til vanskelighederne kan også være begrænsede transmissionsmuligheder gennem hjernebjælken.***

Her vil barnet have svært ved at oversætte ordene til billeder eller omvendt.

- Disse børn vil ofte både kunne løse visuospatiale og sproglige opgaver tilfredsstillende. Til gengæld ses ofte motoriske koordinationsproblemer, når de to hjernehalvdele skal samarbejde, hvis hjernebjælken også fungerer svagt over de motoriske områder.

***Årsagen til vanskelighederne kan også være en dårlig præfrontal styring/svage eksekutive funktioner.***

- Barnet vil her starte med at genfortælle historien rimeligt, hvorefter den fortalte historie bliver mere og mere forskellig fra den oprindelige.
- Barnet vil dertil ikke forholde sig kritisk til, hvad der hører med i den oprindelige historie, men lade den ene løse association følge efter den næste, samtidig med at barnet selv oplever, at det er tilfreds med historien.

## **7. Genkendelse af ansigter**

Proceduren svarer til den ved genkendelse af tegninger (nr. 5), nu vises der bare 5 portrætfotografier. For at sikre at barnet har været opmærksom på billedet, beder

man barnet for hvert foto at angive personens køn, og om personen er gammel, ung eller midt imellem.

De fleste børn, jeg har testet med generelle udviklingsvanskeligheder, har ikke udvist problemer med at genkende ansigterne i testen.

***Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:*** en visuel mønstergenkendelse, der er af en mere kompleks karakter end ved genkendelse af tegninger. Netop fordi der er tale om en kompleksitet, vil det være usikkert, hvad det er, barnet kikker efter. Der kunne f.eks. også indgå et følelsesmæssigt aspekt i barnets perception.

Processen forløber formentlig overvejende i højre hemisfære. Da et ansigt er et meget komplekst gestalt, vil en helhedsbearbejdning være mere fremkommelig end en detaljebearbejdning. Dette afhænger dog af *måden ansigtet bliver vist på*. En række undersøgelser har vist, at hvis man viser fotografiet af ansigtet omvendt, synes den detaljebearbejdende hjernehalvdel at være bedst til at bearbejde det. Dette skyldes formentlig at et »omvendt ansigt« ikke længere ses som et ansigt, men som et mønster. (5)

Når f.eks. cortex i dele af temporallappen ser ud til at være specielt vigtig for at kunne genkende ansigter, betyder det næppe, at denne del har lagret al nødvendig

information om de ansigter, vi husker. Når hukommelsen for ansigter svigter ved en skade i denne del af hjernen, handler det formentlig om en svigtende evne og mulighed for at hente den lagrede information frem fra andre dele af hjernen. (3)

***En dårlig præstation kan antyde***, at man står over for et barn, som i hverdagen har svært ved at skelne mellem- og/eller genkende andre børns ansigter. Dette vil ofte kunne medføre en række sociale konflikter og problemer.

Svage præstationer – selv hos småbørn – vil ofte dække over vedvarende dysfunktioner. (5)

## **8. Hukommelse for en kort rute**

Ruten foregår i undersøgelseslokalet og består af 5 trin: stol – dør – vindue – bord stol. Undersøgeren demonstrerer ruten – alle stederne nævnes, og undersøgeren tager en konvolut med sig. Kuverten anbringes undervejs på bordet. Barnet bedes om at gå den samme rute.

Når opgaven stilles, kan man ikke vide, hvorvidt barnet er bevidst om opgavens krav, eller om barnet blot reagerer på den sproglige stimuli eller »affotograferer« rutens sekvenser som en helhed.

I denne opgave har jeg flere gange set et tydeligt mønster. Hvis barnet i den umiddelbare gen-

tagelse huskede stederne, men byttede om på rækkefølgen, var der meget stor sandsynlighed for, at barnet ved den senere gentagelse af ruten, fulgte den rækkefølge af stederne, som barnet selv havde lavet i den første umiddelbare gentagelse.

Når undersøgeren bruger sin egen stol som start- eller slutpunkt for ruten, har jeg oplevet, at nogle børn bliver forvirrede, hvis de, når de skal gentage ruten finder undersøgeren på den stol, der før var tom, da de under forevisningen iagttog undersøgeren, der gik ruten. Man kan derfor med fordel bruge en *tom* stol som start.

***Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:*** episodiske, spatiale og motoriske hukommelseskomponenter.

Barnet har mulighed for at få et »input« i begge hjernehalvdele fordi:

- der bliver sat benævnelser på stederne, som barnet kan afkode med venstre hemisfære,
- med højre hemisfære kan barnet afkode den spatiale indordning af stederne og ruten, som undersøgeren går.

Man kan derfor konkludere at, den *sekventielle rækkefølge* forarbejdes i venstre hemisfære, mens den *spatiale orientering* forarbejdes i højre hemisfære.

**For at kunne løse opgaven skal barnet kunne:**

- bearbejde og lagre den percepti- on, der dannes af benævnelsen og ruten,
- dertil skal barnet efterfølgende kunne bruge bearbejdningen og lagringen som en regel eller som et strukturreds- kabs i de eksekutive funktioner.

**Når barnet har problemer med at løse opgaven rigtigt, kan det f. eks. skyldes:**

- at barnet har dysfunktioner i venstre hemisfære, og derfor måske kan huske de forskellige steder, men ikke nødvendigvis i den rigtige rækkefølge,
- at barnet er motorisk langsomt eller motorisk handicappet, og måske godt i første omgang kan kopiere ruten, men barnet har ikke samtidig kognitiv kapacitet til også f.eks. at huske brevet,
- at barnet ikke kan huske ruten på grund af reduceret umiddelbar hukommelse.

**Motorisk indlæring**, der gentager en given procedure mange gange, finder sted på et dybere niveau end den auditive- og visuelle hukommelse.

Konkrete rehabiliteringserfaringer viser, at ved en længere iltmangel kan det gå ud over hippocampus, hvorfor der efterfølgende vil være problemer med at genkalde oplevelser eller informatio-

ner, men det er stadig muligt at lære noget via den motoriske hukommelse, hvis aktiviteten gentages mange gange, så den motoriske aktivitet automatiseres. (10)

**9. Huske at aflevere et brev**

Brevet skal afleveres på det rigtige sted på ruten. Hvis brevet bliver lagt det forkerte sted, kan årsagen være, at barnet oplever mere sekventielt med venstre hemisfære, end det oplever rummeligt med højre hemisfære.

**10. Spørgsmål til belysning af orientering**

Barnet stilles 11 spørgsmål om orientering i tid, sted og viden om egne data.

**Hukommelse omkring løsning af opgaven kræver:** vidensafprøvning (deklarativ hukommelse). Opgaven vurderer færdigheder i at genkalde sig informationer om tid og sted, og afprøver viden om navne på personer i barnets nære miljø.

**Når et barn ikke kan svare på disse spørgsmål**, kan det være fordi, det *ikke* er blevet *trænet* i det der spørges om, men en svag præstation kan også hænge sammen med, at barnet *ikke kan fastholde* oplysningerne.

Da nogle af oplysningerne er stationære (navne, adresse), og andre er skiftende (ugedage, dato), kan

man forestille sig, at de børn, der har problemer med at indlære digitale oplysninger, kan huske de stationære oplysninger, så de kun vil have problemer med at huske de oplysninger, der skifter.

### Generelt

I modsætning til de konventionelle, standardiserede hukommelsestest, er The Rivermead Behavioural Memory Test en adfærds-/funktionstest. Barbara A. Wilson definerer den som en økologisk test. (9)

Hendes definition på økologisk validitet hviler på den antagelse, at: »Det drejer sig om i hvilken udstrækning, testpræstationer kan forudsige daglig adfærd«. Derfor vil det være nærliggende at konkludere, at hvis et barn klarer hele Rivermead testen upåfaldende, så vil det også være sandsynligt, at barnet vil klare de fleste hukommelsesfunktioner i hverdagen upåfaldende.

Hvis barnet derimod løser hele Rivermead testen eller bare dele af testen med tegn på hukommelsesproblemer, er det på forhånd svært at præcisere, hvad problemet er, fordi der i de enkelte opgaver indgår så mange komplekse funktioner. Men når en eller flere opgaver ikke klares godt, bør man med andre psykologiske prøver, indkredse barnets problemfelter ved at undersøge de bagvedliggen-

de perceptionsfunktioner f.eks. via delprøver fra NEPSY.

Da der endnu ikke foreligger en standardisering af RBMT, mangler den mulighed, at kunne sammenholde barnets præstation med standardiseringen, for derigennem at kunne verificere eventuelle hukommelsesproblemer hos et barn.

De fire parallelle versioner af RBMT muliggør, at man kan gentage hukommelsesvurderingen med korte mellemrum uden nærværdig re-test-effekt. De fire parallelle versioner giver også mulighed for at afprøve forskellige støttestrategier, ud fra princippet »Hvad skal der til, for at barnet kan løse opgaven«. Testen kan derfor danne et godt kvalitativt grundlag i planlægningen af optræning af børn med hukommelsesproblemer.

### Litteratur

1. Vejledning i The Rivermead Behavioural Memory Test. Børnversion for 5-10 årige. (1995). *Dansk psykologisk Forlag*.
2. Baddeley, Alan (1996). *YourMemory. A User's Guide*.
3. Brodal, Per (1995). Hippocampusformasjonen, læring og hukommelse. *Sentral Nerve Systemet. Bygning og Funksjon*.
4. Fleischer, Anne Vibeke. (1990) Hukommelse. *Neuropsykologisk undersøgelse af børn*.
5. Freltofte, Susanne. (1996) Generelt om hukommelse. *Kvalitativ NEPSY Manual*.

6. La Cour, Peter, og Gallagher, Kate (1990). Rivermead Behavioural Memory Test. Præsentation og vurdering af en ny psykologisk prøve. *Nordisk Psykologi*, 1990, 42 (2), 130-141.
7. Levin, Mel. (1998). Fænomener i forbindelse med mangelfuld hukommelse. *Med barnet i centrum. Om undervisning af børn med særlige behov*.
8. Linnemann, Gerda (1991). Mere om Rivermead Behavioural Memory Test. *Nordisk Psykologi*, 1991, 43 (2), 81-96.
9. Rygaard, Karen (1999). De 7 Centre sammen om økologisk validitet. *Videnscenter for Hjerneskade, Nyhedsbrev, marts 1999*.
10. Sohlberg, McKay Moore (1989). A Three-Pronged Approach to Memory Rehabilitation. *Introduction to cognitive rehabilitation. Theory and Practice*.



1. Elbro, Carsten & Juul, Holger (Professor and research assistant at the University of Copenhagen). **When the Sound of the Letter Depends on the Context.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 1, 3-13.* Most Danish letters may be pronounced differently, depending on their context; this is true for all vowels. An experiment comprising pupils from grades 3 and 4 confirmed the hypotheses, that the pupils' pronunciation did depend on the context, and that pupils in grade 4 did better than those in grade 3. – *B. Glæsel.*

2. Egelund, Niels (Professor at the Danish Pedagogical University). **Experiences from an Open, Anonymous Counselling Project.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 1, 14-28.* A social worker and a psychologist established a counselling project in a provincial town, aimed at families and children having serious problems with e.g. divorces, depressions, deaths and alcohol problems. Most of the users were parents or youngsters of abt. 16 ys. It is estimated that abt. 50% would not have sought advice at the traditional counselling centres. All users were very satisfied with the project. – *B. Glæsel.*

3. Skaarup, Poul (consultant in Silkeborg). **Children at Risk – What do we do?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 1, 29-37.* In 1995 a report on the situation in Silkeborg was published. Its conclusions were that many problems abt. cooperation existed, and the administration of the social and the educational service made a plan to cope with the problems. A booklet has been published now describing step by step how to coordinate the efforts to prevent or minimize problems. Furthermore courses for the employees have been completed. While many problems remain more than earlier have been solved, and the participants are optimistic. – *B. Glæsel.*

4. Langager, Søren (Senior researcher at the Danish Pedagogical University). **The Digital Challenge.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 1, 38-52.* In this essay, digitality, serendipity, and augmentation are discussed and related to these new challenges the changes in society are passing to teaching and psychology in the next decades. The author finds it stimulating to wonder how the changes can be used to innovate traditional special education. It is very important to think the unthinkable and look for new ways. – *B. Glæsel.*

5. Beck-Nielsen, Anne Marie (Psychologist). **Qualitative Thoughts about the use of the Rivermead Behavioural Memory Test for Children.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 1, 53-63.* The RBMT is defined as an ecological test (Barbara A. Wilson). This means: how well can the test results predict everyday behaviour. If a child shows memory problems it is difficult to isolate the problem, because each task covers many complex functions. When and if a child fails a task it is therefore necessary to use other psychological tests to focus on the problem. The RBMT is a good foundation for the planning of training of memory. – *B. Glæsel.*



# Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

ÅRGANG 37 –nr. 1 - 6 - 2000

## Artikler

|  |     |
|--|-----|
| Ole Varming: <i>Børn og unge med socio-emotionelle vanskeligheder</i> .  | 5   |
| Bjarne Nielsen: <i>Den pædagogisk-psykologiske vurdering og dens anvendelsesmuligheder</i> . . . . .   | 17  |
| Ole Robenhagen: <i>Udvikling af lærer-elevforholdet set i lyset af et aktuelt syn på læring og undervisning</i> . . . . .                      | 29  |
| Poul Erik Pagaard: <i>Læseudvikling</i> . . . . .  | 46  |
| Per Schultz Jørgensen: <i>Familien i det kulturelle opbrud – og opdragelsen af børnene</i> . . . . .   | 55  |
| Freddy Sahl: <i>PPR og konsultativ bistand på organisationsniveau</i> . . . . .  | 71  |
| Ken Vagn Hansen: <i>Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske-psykologiske arbejde</i> . . . . .                                    | 81  |
| Henning Strand: <i>Familiararbejde i en PPR kontekst</i> . . . . .   | 96  |
| Svend Aage Madsen: <i>Tidlig intervention</i> . . . . .  | 106 |
| Terje Ogden: <i>Om multisystemisk terapi</i> . . . . .   | 121 |
| Jørgen Christiansen: <i>Mobning: Forskning, Indsatsmuligheder, Principper og Problemfelter</i> . . . . .                                       | 159 |
| Kurt Kristensen: <i>Fokus på specialundervisningen i udviklingslande – er der alternativer?</i> . . . . .                                      | 172 |
| Aage Thomsen: <i>Kognitiv adfærdsterapi og skolefobi</i> . . . . .   | 181 |
| Anne-Marie Beck-Nielsen: <i>Hukommelsesteorier</i> . . . . .   | 203 |
| Jan Kirkegaard og Charlotte Ringsmose: <i>Projekt Ressourcecenter – et tilbud til elever med specifikke indlæringsvanskeligheder</i> . . . . . | 210 |
| Forord til Temanummer om alkohol – familie – børn: <i>Tabu</i> . . . . .   | 247 |
| Pia Merete Korshin: <i>Er alkoholisme en privatsag – også i børnefamilier?</i> . . . . .   | 249 |
| Mogens Nygaard Christoffersen: <i>Risikofaktorer i barndommen – Langtidsvirkninger af forældres misbrug</i> . . . . .                          | 257 |
| Maj Olufsen: <i>Børn med medfødte alkoholskader</i> . . . . .  | 269 |
| Else Christensen: <i>Børn i familier med alkoholmisbrug – med fokus på behandlerens rolle</i> . . . . .  | 281 |

|   |     |
|---|-----|
| Ellen Christensen: <i>Børns oplevelser af forældre som ædru og som berusede</i> .....   | 292 |
| Gert Gamby: <i>Brudflader i læsedebatten</i> .....  | 315 |
| Margrethe Vestager: <i>Læsning</i> .....  | 319 |
| Gert Gamby: <i>Skoledannelser i læsepædagogik</i> .....   | 324 |
| <i>Forebyggelse af læsevanskeligheder (oversat artikel)</i> .....   | 336 |
| Anita Hjalme: <i>Kan man bli klok på læsedebatten och lära något av den?</i> .....  | 348 |
| Ingvar Lundberg: <i>Vägen til skriftspråket</i> .....   | 357 |
| Erik Håkansson: <i>Den nødvendige uenighed om læsning</i> .....   | 371 |
| Jørgen Frost: <i>Bliv venner med skriftsproget!</i> .....   | 385 |
| Ragnhild Söderbergh: <i>Läsning som språkinläring</i> .....   | 400 |
| Caroline Liberg: <i>Barns läs-, skriv- och skriftröster – en teori baserad på en bred praktik</i> .....   | 413 |
| Kjeld Kjertmann: <i>Læsegunstige miljøer: Forskning og pædagogiske implikationer</i> .....  | 425 |
| Bente Eriksen Hagtvæt: <i>Fra skrivning til lesing?</i> .....   | 437 |
| Jørgen Chr. Nielsen: <i>»Flintesten danner ved spaltning glatte brudflader«</i> .....   | 451 |
| Emil Kruuse: <i>Design og metodologi i læseforskning</i> .....  | 461 |
| Poul Skaarup: <i>Risikobørn i søgelyset</i> .....   | 483 |
| Simon Egenfeldt-Nielsen: <i>De digitale medier og barndom: Et nyt paradigme eller genoplivning af et gammelt</i> .....                              | 490 |
| Kjeld Kjertmann: <i>Lingvistiske grundlagsproblemer i læsetestning: Diskussion og sammenlignende analyse af to prøveformer i 1.-2. klasse</i> ..... | 498 |
| Bjarne Nielsen: <i>Samarbejdet med rekvirenter og brugere – i planlægningen og arbejdet med PPRs virksomhed</i> .....                               | 512 |
| Ole Løw: <i>Gensidig forbundethed i klassen</i> .....   | 535 |

### Omtale af ny litteratur:

|   |     |
|---|-----|
| Hans Vejleskov: <i>Udvalgte Piaget-tekster. – Uddrag fra Piagets værker med indledende kommentarer og Tænkningens udvikling. – En introduktion til Piaget (Ole Løw)</i> ..... | 147 |
| Bo Jacobsen: <i>Eksistens Psykologi en introduktion (Kate Groth)</i> ..   | 148 |
| Jerome Bruner: <i>Mening i handling (Kate Groth)</i> .....  | 150 |
| Gerd Abrahamsen: <i>Det nødvendige samspil (Eivind Tellerup)</i> ....   | 151 |
| Mogens Hansen & Poul Erik Pagaard (red.): <i>Specialundersøgningshåndbogen (Birgit Marott)</i> .....  | 152 |
| Mads Hermansen: <i>Fra Læringens Horisont (Lars Grønbæk)</i> ....   | 153 |

|  |     |
|--|-----|
| Sue Roffey et al.: <i>Er du min ven? Om børns venskaber</i><br>(Eivind Fruelund) . . . . .   | 225 |
| Søren Schmidt: <i>Plan og virkelighed. Virksomhedsplaner<br/>i daginstitutioner</i> (Eivind Fruelund) . . . . .                      | 226 |
| Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red.): <i>Ungdomsliv<br/>og læreprocesser i det moderne samfund</i> (Eivind Tellerup) . . . . . | 227 |
| Hanne Kathrine Krogstrup: <i>Det handicappede samfund –<br/>om brugerinddragelse og medborgerskab</i> (Eivind Tellerup) . . . . .    | 229 |
| J. C. Nielsen: <i>Projekt Danlæs</i> (Emil Kruuse) . . . . .   | 229 |
| Helene Hård af Segerstad et al.: <i>Voksenpædagogik<br/>– at iscenesætte voksnes læring</i> (Kate Groth) . . . . .                   | 232 |
| Hans Kornerup (red.): <i>Børn på behandlingshjem år 1999.<br/>En artikelsamling om miljøterapi</i> (Elise Nielsen) . . . . .         | 233 |
| Liv Vedeler: <i>Observationsforskning i pædagogiske fag.<br/>En indføring i bruk av metoder</i> (Hans Vejleskov) . . . . .           | 236 |
| Ph.d. afhandling: <i>Børnefamilier med alkoholproblemer</i><br>(Palle Bendsen) . . . . .   | 297 |
| Irene Henriette Oestrich: <i>Tankens kraft – Kognitiv terapi<br/>i klinisk praksis</i> (Palle Bendsen) . . . . .                     | 305 |
| Hilchen Sommerschild og Berit Grønholt: <i>Almen børne- og<br/>ungdomspsykiatri</i> (Henning Strand) . . . . .                       | 306 |
| Mads Hermansen (red.): <i>Kvalitet i skolen</i> (Lars Grønbæk) . . . . .   | 307 |
| Padmal de Silva & Stanley Rachman: <i>Tvangstanker og<br/>Tvangshandlinger</i> (Henning Strand) . . . . .                            | 475 |
| Ole Vedfelt: <i>Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror</i><br>(Lars Tolsgaard) . . . . .                                     | 476 |
| Eva Gulløv: <i>Betydningsdannelse blandt børn</i> (Eivind Tellerup) . . . . .  | 553 |
| Andy Hargreaves: <i>Nye lærere, nye tider. Lærerearbejde og<br/>lærerkultur i en postmoderne tid</i> (Chr. Jacobsen) . . . . .       | 554 |
| Carl Erik Grenness: <i>Kommunikation i organisationer. Ind-<br/>føring i kommunikationsteori og -teknikker</i> (Ole Løw) . . . . .   | 556 |
| Anne Werner: <i>Børn og medier. Hvad ved vi om mediernes<br/>indflydelse?</i> (Pia Wisborg Bendsen) . . . . .                        | 560 |
| Jesper Holst et al. (red.): <i>Specialpædagogik i en brydnings-<br/>tid</i> (Karen Kyndrup) . . . . .                                | 561 |
| Robert P. Liberman: <i>At lære at kommunikere</i> . . . . .  | 563 |
| Karen-Asta Bo et al.: <i>Se – Det er mig i stormvejr. Skilsmisse-<br/>børn og samværskonflikter</i> (Eivind Fruelund) . . . . .      | 564 |
| Birte Servais Bentsen: <i>Bevægeudvikling i forløb. Interaktion<br/>og vurdering</i> (Hans Vejleskov) . . . . .                      | 565 |

|   |     |
|---|-----|
| Nel Noddings: <i>Pædagogisk Filosofi</i> (Lars Grønbæk) . . . . .   | 566 |
| Gerda Skovmand-Madsen: <i>Adoptiv-liv. En undersøgelse af voksne adopterede i Danmark</i> (Birthe Frey) . . . . .                                 | 567 |
| Hanne Hvolbæk og Ditte Lind: <i>PEP-R håndbog. Kvalitative aspekter til PEP-R testen</i> (Henrik Schwartz) . . . . .                              | 568 |
| Søs Bayer et al.: <i>Opslagsbog om opdragelse</i> (Eivind Tellerup) . . . . .   | 570 |
| Helen Nielsen: <i>DBL-kendskab i børnehaveklassen – et iagttagelsesmateriale ...</i> (Anne-Mette Haghfelt) . . . . .                              | 571 |
| B. Gjørnum et al.: <i>Mestring som mulighed i mødet med børn, unge og forældre</i> (Jens Chr. Jacobsen) . . . . .                                 | 573 |
| Tore Duvner: <i>Umulige børn. Det hyperkinetiske syndrom</i> (Ole Kyed) . . . . .   | 574 |
| Kaj Struve: <i>Følelser, kreativitet og fornuft – potentialer i fremtidens kompetencer</i> (Ole Kyed) . . . . .                                   | 576 |
| Daniel N. Stern: <i>Spædbarnets interpersonelle verden – et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv</i> (Jens Chr. Jacobsen) . . . . . | 577 |
| Inge M. Bryderup (red.): <i>Danmarks Pædagogiske Institut 2000</i> (Anders Leerskov) . . . . .  | 580 |
| <b>Kort Nyt</b>   |     |
| Nye bøger om sorg og krise . . . . .  | 239 |
| Forældrevejledning til døve . . . . .   | 240 |
| <b>De andre skrev:</b>  |     |
| Referat fra en workshop . . . . .   | 241 |
| De andre skrev . . . . .  | 549 |
| <b>Videnscentre</b>   |     |
| Videnscenter om Alkohol. Af Liselotte Lundsfryd . . . . .   | 299 |
| Sundhedsstyrelsen: Alkohol-lokalpuljen . . . . .  | 303 |
| Oplysninger om Videnscenter om Alkohol . . . . .  | 314 |
| Årgangsregister . . . . .   | 143 |



## Latter, morskab og humor

Hans Vejleskov: *Latter, morskab og humor – med ustadigt henblik på børnepsykologien*, Akademisk forlag 2000, 288 sider, kr. 228.

Emnet er vanskeligt at overskue, men spændende, selv om forordet nedtoner læserens forventninger til en sprudlende morsom bog! Hensigten er at belyse børns alsidige udvikling ved at tage udgangspunkt i deres humor.

Der er mange forskellige definitioner af humor og uklarhed om begrebet.

Ifølge R.L. Latta skyldes det, at alle har haft travlt med at bestemme, hvad der generelt er humorens væsen eller natur. Han sætter fokus på den basale more-sig-proces i stedet for på stimulus, dvs hvad der karakteriserer det, som folk morer sig over. Den 3-fasede proces kan beskrives med ordene: Opmærksomhed (Stimulus), Kognitivt skift (O) og Latter (Reaktion).

»Det er interessant, at det er en adfærdspsykologisk model, der får os til at understrege betydningen af en oplevelsesorienteret måde at se latter, morskab og humor på« (side 23).

3 forskellige hovedteorier om humor sat op i skema med flere eksempler på hver er en god hjælp for læseren til at skabe overblik og forståelse. (side 122). Det drejer sig om 1) Inkongruens på forskellige sproglige niveauer, jf. Berlynes »arousal«-begreb, 2) Overlegenheds- eller nedværdigelsesteori og 3) Afspændings-

teori specielt mht tabuemner som sex og død, jf. Freuds vits-teori.

7-10 årige børn sættes i en undersøgelse til at løse humoropgaver ved at skulle nævne det centrale humorelement i tegningen eller historien. Først blev deres kognitive udvikling vurderet ved 4 Piaget-opgaver. På alle alderstrin gjaldt at jo bedre man forstod, desto klarere gav man udtryk for at more sig. Der var sammenhæng mellem deres operationelle tænkning og deres forståelse af inkongruenshumor. Men derimod ikke med deres værdsættelse af tegninger og historier. (kap. 6).

Kapitel 3 omhandler den psykologiske humorforskning fra ca. 1850 – 1900. Hverken filosoffer eller psykologer kan enes om én samlende teori. Psykologerne følger filosofferne, men supplerer dem, f.eks. teorien om inkongruens med tilføjelse af en problemløsningsfase. Harald Høffding skelner mellem »lille humor« i form af latter og »stor humor« som en livsholdning og et træk ved personligheden. Der er en øget interesse for en mere personlighedsmæssig tilnærmelse. Sully var så tidligt som i 1902 inde på, at hos små børn ser man ansatser til den humor, som kendetegner voksne. Gælder det også »stor humor«, hos 4-, 8- og 12 årige, hvor humor præger deres måde at forholde sig til tilværelsen på? Et svar på dette er kompliceret, men man kan måske nærne sig det ved at forene studiet af humor med studiet af social kognition.

I mindst 95% af de eksempler, der gi-

ves i litteraturen på, hvad børn smiler eller ler af, er voksne involveret. Når 2 – 18 mdr. gamle børn smiler og ler, er den umiddelbare menneskelige kontekst temmelig afgørende. Derfor burde en »humorsituation« måske snarere hedde en »legende kontekst« eller endnu bedre en hygge-stund.

Vejleskov efterlyser forskning, der spørger: Hvad gør børn for at more andre mennesker? Mastens inddrager dog børnenes evne til at frembringe noget morsomt, hvilket er rosværdigt og næsten enestående! Hverken køn, alder eller sociokulturel status synes at spille nogen større rolle. Der er klare sammenhænge med både intellektuelle og sociale forhold især for humorforståelse og -produktion.

Som en ny dansk undersøgelse kan Martin Führs fra 1999 fremhæves. Næsten 1000 børn fra 6.-9-klasse 4 steder i landet besvarede et spørgeskema. (side 187). Nogle spørgsmål handler om, hvordan børn vurderer humor i forhold til andre ting, som f.eks. udseende og begavelse og hvad der betyder mest for ens popularitet i klassen. 11 spørgsmål er lavet sådan, at de passer med de 3 hovedteorier om humor.

Der er klare forskelle på drenge og piger: Drenge siger i betydelig højere grad end piger, at de benytter sig af humor. Drenge bruger mere synlige former, mens piger bruger mere stille former for humor. Begge køn udtrykker, at humor betyder noget for ens popularitet i klassen. Ligeledes at humor har betydning for trivsel m.v. Både drenge og piger vurderede fars humor højest.

Hvis en voksen er ironisk, kan det hos barnet skabe tvivl om, hvad han eller hun i grunden mener. Ironi er et tveægget sværd, der både kan skabe intimitet ved at taler og lytter er fælles om at underforstå noget. Men det kan også

skabe distance og usikkerhed. Da ironi kan bruges på begge måder, både positivt og negativt i samspillet mellem mennesker, kommer etikken ind i billedet. Hvem har helt undgået den lærer, der med vilje har nedgjort en elev ved sin uetiske adfærd?

Brodzinsky har fat på en væsentlig faktor til forklaring af individuelle forskelle i børns reaktioner på og forståelse af humor. Det er utvivlsomt af stor betydning, hvor »kvik« et barn er til at le af kammeratens morsomhed og til selv at komme med en sjov bemærkning. (side 206).

Reflekterende og hurtige-korrekte børn havde bedst umiddelbar forståelse ved alle typer vitser. Børns morskabsreaktioner er størst hos impulsive børn og mindst hos reflekterende og hurtige-korrekte.

Kapitel 9 omhandler nytten af humor. Et afsnit specielt om hvorvidt humor kan fremme børns kognitive udvikling, specielt deres læring i undervisningssituationer, og herom foreligger en del litteratur. Spørgsmålet om humorens nytte i undervisningen er kompliceret, mange andre forhold, f.eks. emnets art og forløbets varighed spiller naturligvis også en rolle. Men med det forbehold konkluderer Davies & Apter i en større undersøgelse med 8-11 årige skoleelever, som i en periode blev undervist i forskellige emner: Børn i humorgrupperne syntes ikke blot bedre om undervisningsforløbene, men de havde lært mere og erindrede det bedre. I kontrolgrupperne indgik tilsvarende programmer men uden humoristiske indslag m.v. (s. 225).

Afsluttende påpeger Vejleskov »røde tråde« eller væsentlige tendenser i humorforskningen, selv om de kan være svære at få øje på: Der er en stigende interesse for, hvad der føles og fattes,

frem for interesse for latterreaktioner og deres stimuli. Endvidere synes der at være øget interesse for en mere personlighedspsykologisk tilnærmelse. 2 mangler nævnes:

- 1) Meget beskeden interesse for »produktion« af humor.
- 2) Næsten ingen undersøgelser af, hvad der kunne kaldes »negativ humor«, som f.eks. drilleri. (s. 241).

Det er en anderledes og spændende vinkling af og tilgang til børnepsykologien, forfatteren har valgt. På dansk grund har humorforskning kun været sporadisk beskrevet og få større projekter og undersøgelser foreligger. Det gør bogen unik, at den samler og prøver at strukturere et materiale, der kan forekomme kalejdoskopisk, men mange facetter er kommet med!

Den er veldisponeret og kommer med sine oversigter, resuméer og henvisninger til meget omfattende noter læseren til stor hjælp! Det er kendt fra undersøgelser helt tilbage fra 70'erne, at beder man elever svare på, hvordan en god lærer skal være, lyder svaret tit: »Han eller hun skal have humor!« Alligevel leder man i lærebøger i pædagogisk psykologi forgæves efter humor!

Undertitlen »med ustadigt henblik til børnepsykologien« alluderer til en Kierkegaard afhandling »Om begrebet Ironie – med stadigt henblik på Sokrates.«

Studiet af morskab og humor er perspektivrigt i mange henseender. »Der er stribet af 'løse ender' og ubesvarede spørgsmål, og der er mange metodiske spørgsmål at kæmpe med« er det omfattende arbejdes slutreplik. Ikke bare til studerende, men til fagfolk, der i forskellige jobs arbejder med børn, er bogen i høj grad anbefalelsesværdig og forfriskende med det valgte udgangspunkt.

*Eivind Tellerup*

## Faglitterær trilogi

### 1.

Tony Attwood: *Én fod ude – én fod inde. Aspergers syndrom – En vejledning for forældre og professionelle.* Dansk psykologisk forlag, København 2000. 254 s., 298,00 kr.

Kun to år efter lanceringen af den engelsksprogede førsteudgave sender Dansk psykologisk Forlag en dansk version på markedet som bind ét i en faglitterær trilogi.

De to øvrige led i trilogien udgøres af en biografisk fremstilling, der er skrevet af en mor, hvis barns diagnose, Aspergers syndrom, fører til en lidt sen erkendelse af, at hun selv er i samme situation som datteren (se nf.), og af et bind med pædagogisk didaktiske anvisninger, der som titlen angiver (se nf.) i princippet bygger bro mellem første binds vidensbasis om Aspergers syndrom og tredje binds biografiske problembeskrivelse.

Tony Attwood har været med på det britiske forsker hold, der med Lorna Wing og Ute Frith som frontfigurer udforskede og beskrev autismebegrebet. Han figurerer således som medforfatter sammen med disse to kapaciteter til artikler, udgivet sidst i firserne. Hans interessefelt har siden overvejende været på det praktiske terapeutiske felt udøvet på det australske domæne.

Tony Attwood erklærer i sit forord, at han altid har indtaget det standpunkt, at hvis man ikke kan forklare noget på en simpel måde, forstår man ikke, hvad man taler om. Desuden benytter han talrige citater fra personer med Aspergers syndrom, fordi deres indsigt og beskrivelser er klarere og mere markante end teksten i videnskabelige tidsskrifter. Han formår faktisk på dette grundlag at skri-

ve en tekst, der på en meget konkret, levende og tydelig måde viser hen til og illustrerer det teoretiske grundlag, som således ligger implicit i fremstillingen.

Lorna Wing giver bogen sit autoriseringsstempel i form af et både vittigt og humoristisk forord; – rart at se hende udnytte denne mulighed for at fravige den mere stringente videnskabelige stil, der ellers er den fremherskende i hendes emnebehandling. Ole Sylvester Jørgensen har leveret det danske forord, hvilket bringer hans glimrende bog om Aspergers syndrom, »Mellem autisme og normalitet« i passende erindring.

Lorna Wings Triade af forstyrrelser ved autisme er lagt til grund for bogens disposition: 1) Det sociale aspekt – 2) sprog og kommunikation – 3) tænkning og adfærd. I den sidste trediedel af bogen besvarer forfatteren en lang række hyppigt stillede spørgsmål såsom: Kan Aspergers syndrom forkomme sammen med ADHD/DAMP? – Er det sandsynligt, at personen bliver deprimeret? – Er personer med Aspergers syndrom mere udsat for at blive inddraget i kriminalitet? samt flere andre spørgsmål. De tre nævnte spørgsmål besvares med »ja«, hvorefter der så gives anvisninger på måder at forholde sig på.

Bogen afsluttes med appendixafsnit indeholdende anførelse af materialer om følelser og venskab, kommenteret litteraturliste og en specielt udarbejdet liste over relevant dansk litteratur. Desuden er angivet en fortegnelse over websider tillige med faktuelle oplysninger om det danske videnscenter og Center for Autism, samt om Landsforeningen Autisme.

I den danske litteraturliste mangler en anførelse af hele den »Skriftserie om Autisme«, der er udgivet af Forlaget Skolepsykologi, som også udgiver tidskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Skriftseriens artikler kan købes

enkeltvis og forhandles af Dansk psykologisk Forlag. Skriftserien er bl. a. oplyst i en annoncetekst på side 294 i indeværende tidsskrifts nummer 3 fra juli d.å.

Der er ikke mange deciderede nyheder i Tony Attwoods fremstilling. Nyt er dog hans opfattelse af, at der eksisterer en glidende overgang mellem autisme, Aspergers syndrom og normalområdet. Det er således muligt for enkelte at få diagnosen autisme i barndommen for så senere at udvikle sig til et barn med Aspergers syndrom – og for et barn med Aspergers syndrom mere eller mindre at vokse fra de mest fremtrædende symptomer og snarere fremstå som en »type«, en original personlighed. Ole Sylvester Jørgensen giver i sit forord denne forestilling om et »autismespektrum« et par ord med på vejen.

Anders Leerskov

## 2.

Liane Holliday Willey: *I skygen af det normale. – At leve med Aspergers syndrom*. Dansk psykologisk Forlag. København 2000. 173 sider, 258,00 kr.

Tony Attwood står i gæld til alle sine klienter plus de, der har offentliggjort deres egne erfaringer som bærere af et Asperger syndrom. Liane Holliday Willey tilhører den sidstnævnte kategori. Om end hendes bog først udkom året efter Tony Attwoods, og således ikke figurerer på hans litteraturhenvisninger, så er den dog et ligeså sjældent som værdifuldt dokument på linie med Temple Grandins legendariske selvbiografi, som Tony Attwood da også drager nytte af. Man gætter næppe forkert ved at antage, at Liane er blevet sat igang – ihvertfald opmuntret i sit arbejde af Tony



Attwoods bog. Det er da også ham, der skriver forordet.

Da Liane Willeys datter var 6 år fik hun diagnosen Aspergers syndrom. Dette førte hende til en lidt sen erkendelse af, at hun selv var – og i grunden altid havde været – i samme situation som datteren. Herefter blev hun optaget af at give de strategier, som havde hjulpet hende selv til at »navigere« igennem den »almindelige« verden, videre til datteren. Bogen er i sig selv et storartet eksempel på Tony Attwoods erklæring om, at personer med Aspergers syndrom er i besiddelse af en klarere indsigt og yderligere formår at levere en beskrivelse heraf, der er tydeligere og mere markant end teksten i videnskabelige tidsskrifter. De første to trediedele af bogen er selvbiografisk beskrivelse isprængt dybsindige overvejelser i klart sprog. Hendes indledende ord om at huske tilbage har også mere omfattende gyldighed langt ud over arten af hendes eget tilfælde: ».....Disse er dage, som gør mig hel, for de fører mig til forståelsen af, at det at se tilbage ikke er ensbetydende med at vende tilbage... Jeg kan lide at besøge min fortid, men kun når jeg tager en grad af adfærdsterapi med. Jeg vil aldrig vende tilbage for at lede efter beklagelser eller fejl eller vildledende tanker. Jeg bruger ganske enkelt min fortid som katalysator for bevidst tænkning og selvaccept. Skønt det har taget mig otteogtredive år, kan jeg ikke udtrykke, hvilken lettelse det er, endelig at »få fat« på mig!«

I den sidste trediedel af bogen fjerner hun sig fra privatsfæren for at videregive sine erfaringer i direkte formuleringer til andre, idet hendes datter sikkert er frontfiguren. Disse »gode råd« er organiserede i syv appendikser. Nr. to har f.eks. titlen: »Overlevelseskneb til gymnasie- og universitetsstuderende med

AS«. Appendiks 6 handler om »tanker til støttepersoner uden Aspergers syndrom«, og i nr. 7 er oplistet »støttegrupper og generel information« herunder litteratur på dansk og ordforklaring. Bogen bør være kendt af alle, der er i nær berøring med personer med Asperger-syndromet.

*Anders Leerskov*

### 3.

Rita Jordan & Stuart Powell: *At bygge bro – At forstå og undervise børn med autisme*. Dansk psykologisk Forlag, København 2000. 254 s. 298 kr.

Forfatterne til denne bog må være gjort af »det samme stof« som de to foregående bøgernes. Uden at have haft kendskab til de to foregående bøger har de leveret en håndbog, der bygger bro mellem de to ovenfor omtalte bøgernes emnekredse. Det må dog bemærkes, at der her er tale om børn med autisme, mens de to andre bøger udelukkende beskæftiger sig med den del af autismspektret, der udgøres af Aspergers syndrom. De pædagogiske anvisninger sigter således mod et bredere felt, og omfatter således også børn med betydeligt større vanskeligheder på det sproglige og kognitive område.

Bogen er tilrettelagt med Lorna Wings triade som rygrad i dispositionen. Et afsnit om undervisningspensum og ét om uddannelse afslutter fremstillingen. Kontaktsteder, websider, videofilm samt litteratur på dansk er oplistet på de sidste sider. Alle afsnit rundes af med en konklusion. Citater fra disse konklusioner giver et meget godt indtryk af, hvor meget bogen omspænder.

For at begynde bagfra så står der i konklusionen på afsnittet om »pensum«:»Det gennemgribende i tilstan-

den kræver en særlig form for altomfattende undervisningsplan og påvirker alt, hvad vi gør inden for denne plan, herunder den måde, hvorpå vi forsøger at holde øje med fremgang gennem bedømmelse«. I afsnittet om sociale aspekter ved udvikling afsluttes konklusionen i billedsprog, hvor det hedder: »Og frem for alt er vi nødt til at prøve at forstå de problemer, som vores partner har med at lære at danse, og at huske, at det er selve danseprocessen, som han eller hun skal lære, ikke blot trinene i én bestemt dans«. I konklusionen på kapitlet om kommunikation anføres: »Kommunikation er kernen i autisms (autistens? – anm. spm.) vanskeligheder med indlæring, og det må derfor være hjertet i enhver effektiv undervisningsmetode for elever med autisme«. Det skal her indskydes, at det i denne forbindelse nok er værd at erindre sig den oprindelige betydning af glosen kommunikation, som er »at gøre ting i fællesskab«. Man kan jo gøre så meget andet i fællesskab end at tale sammen. Konklusionen på sprogkapitlet slutter da også nok så barsk således: »...men læreren må også være klar over, at et betragteligt mindretal måske aldrig opnår kyndighed i talesproget, og at det påhviler dem at sikre, at barnet modtager en komplet uddannelse på trods heraf«. I passende forlængelse heraf skal citeres følgende fra konklusionen på kapitlet om adfærdsstyring: »Vi kan opfatte særlige adfærdsmåder som uforklarlige og uregerlige, hvor deres oprindelse faktisk uden videre besvær kan lokaliseres til den autistiske tænkemåde, og hvor der er let tilgængelige positive måder til at klare dem af på«. Og hermed er vi tilbage ved forfatterens programmerklæring i bogens forord, hvor de skriver: »I denne bog vil vi argumentere for vigtigheden af, at lærerne forstår autisms væsen på det

psykologiske niveau frem for blot at behandle den på et adfærdsniveau«.

I denne henseende er alle tre bøger fortrinlige redskaber. Og udover konklusionernes overordnede karakter rummer denne sidste bog et væld af velfunderede konkrete ideer og anvisninger på denne specielle form for specialundervisning.

I denne bogs opstilling af dansk faglitteratur om emnet er medtaget det første hefte i Forlaget Skolepsykologisk skriftserie om autisme. Det ville have været mere logisk at have nævnt de ti øvrige og udeladt det første, eftersom dette er underlagt en forældelsesparameter på grund af sin titel, – sådan som det er skrevet ud fra den viden der var gængs for en halv snes år siden; mens de øvrige 10 må anses at forældes i et langsommere tempo, for så vidt deres emner er af mere tidløs karakter. Her skal det, ligesom i omtalen af Tony Attwoods bog, nævnes at skriftsere om autisme er op-listet på side 294 i vort tidsskrifts nummer 3, år 2000.

*Anders Leerskov*

## En forældrereaktion:

### *En fod ude – en fod inde* *Mit møde med Tony Attwood*

»Gives der nogen større lykke end denne ene, at vi må banke på, og at der lukkes op for os, og at der derinde er en, som venter på dig og mig? Gives der en større lykke end denne, at det ganske simpelt er sandt ?« (Helmuth Thielcke – tysk teolog)

For nogen tid siden var Jens (min mand) og jeg så heldige at kunne deltage i et kursus. Kurset blev afholdt af Videnscenter for Autism 4-5. maj og foregik på

Cab-In – Frederiksberg. Kursuslederen var Tony Attwood. Kurset henvendte sig til fagfolk og pårørende til personer med Aspergers syndrom.

Vi var kun 65, der havde »vundet i lotteriet«, og som kunne deltage i det, der foreløbig har været mit livs kursus. Jens og jeg deltog som pårørende, da vi er forældre til Søren – en ung flot fyr på 18 med Aspergers syndrom. Fra den skole/institution (Fasanmarken i Slagelse), Søren har været tilknyttet i dagtilbud det sidste års tid, deltog fem pædagoger. Det kunne ikke være bedre.

Men tilbage til Tony Attwood. Han arbejder som klinisk psykolog i Brisbane, Queensland, Australien og regnes for en af de førende indenfor autisdeforskningen i disse år.

Vi var lidt spændte, da vi tog afsted denne torsdag morgen. Vi synes selv, vi følger godt med i at få læst, hvad der udgives omkring autisme/Aspergers syndrom. Kunne vi lære så meget nyt?

Efter at have afleveret Søren, en del fumlen rundt i trafikken og holden i køer, lykkedes det os at nå frem med et kvarters forsinkelse. Og sådan skulle det nok være, tror jeg. Vi fandt konferencelokalet, hørte udefra en mandestemme i fuld gang med at fortælle, og vi hørte munter latter fra tilhørerne. Vi var bange for at være gået forkert, men det var vi ikke. Jens og jeg listede ind i et tætpakket, i fysisk forstand meget lavtloftet lokale, men det viste sig hurtigt, at herinde var der utrolig højt til loftet. Det sidste skyldtes foredragsholderen..

Tony Attwood var i fuld gang med at komme med eksempler og derigennem definere begrebet Aspergers Syndrom. Jeg faldt omgående for hans varme udstråling, hans meget flotte engelsk og hans lynende, præcise måde at udtrykke sig på. To dage lykkedes det ham at holde os fanget v.h.j.a. foredrag, overhead

(transparenter og computer), og gruppearbejder, hvor vi bl.a. selv fik lov til at agere Aspergere. Allerede i den første pause fik jeg snakket med »vores« pædagoger, og vi var enige om, at her var en mand, der var værd at lytte til.

I løbet af to dage kom vi igennem bl.a. diagnosticering af Aspergers Syndrom, præsentation af diagnosen til Aspergeren selv og hans/hendes nærmeste, forslag til hvordan mennesker med Aspergers Syndrom kan trænes i at forstå og udtrykke følelser, forstå de sociale samspil, som de er en del af og etablere og vedligeholde venskaber.

Torsdag eftermiddag efter første kursusdag var der reception med Dansk psykologisk Forlag i forbindelse med den danske udgivelse af Tony Attwoods bog: »En fod ude – en fod inde.« – Aspergers Syndrom. En vejledning for forældre og professionelle. Det var en meget speciel reception, fordi der her bl.a. var en samtale mellem Tony Attwood og en ung dansk asperger Christian Pagh. Her blev jeg virkelig ramt. Det var som at få et slag i mellemgulvet, rejse sig op og kæmpe videre, ikke imod den, der ramte mig, men sammen med ham og imod den mur af uvidenhed, der stadig omgiver dette handicap. Uvidenhed, der nogle steder fører til ren børnemishandling. Christian placerede en stor del af skylden/årsagen for sine pinsler hos den danske lærerstand og undervisningssystemet. Det var her, han var blevet stemplet som doven og usamarbejdsvillig. Hans forældre havde fået ham på en skole i USA, hvor der blev taget hånd om hans særlige behov. Han er en højtbegavet fyr, som idag er ansat indenfor IT-området herhjemme.

Når man som Jens og jeg er ansat som lærere i den danske folkeskole på 22. år og til daglig er omgivet af lærere, pædagoger, psykologer, medarbejdere fra so-

cial- og sundhedsområdet, o.s.v., er det chokerende, hvor lidt folk ved og måske er interesseret i at vide? Der er tiltag omkring undervisning af anderledes grupper, heldigvis, f.eks. af fremmedsprogede elever, men autisme og Aspergers Syndrom er lukket land for de fleste. Det giver unødige menneskelige lidelser for de, der er ramt af handicappet, men samfundet går også glip af udnyttelsen af nogle ressourcer og talenter hos specielt Aspergerne, og det er der rent faktisk penge i, hvis man skal have den dimension med.

Den nyeste forskning siger, at ca. én ud af hver 300 er ramt af Aspergers Syndrom i mere eller mindre svær grad. Det kræver kursusvirksomhed og viljen til at sætte sig ind i noget nyt, hvis der skal flyttes noget. De sidste ti år har jeg desværre ikke set ret mange tiltag i min dagligdag.

Man kunne starte med at sende kommunernes PPR-personale på et grundkursus, og derefter sørge for, at Attwoods bog »En fod ude – én fod inde« blev fast inventar på lærerbiblioteker, daginstitutions- og ungdomsklubbiblioteker, og sørge for, at den blev læst; det ville hjælpe en hel del.

Efter kurset fik Jens og jeg læst bogen. Den er hurtig læst, og man får det hele serveret på et sølvfad; lige fra diagnosen til: »Hvad gør vi ved det og det?« Magen til kontant, velstruktureret og vedkommende pædagogisk litteratur skal man lede længe efter. »Best wishes – Tony,« sådan er vores eksemplar signeret, og det bedste ved det hele er, at sådan er det ment, og derfor vil jeg vende tilbage til kurset igen.

Hvad lærte jeg/vi af nyt? For det første har jeg aldrig på så kontant og klar måde fået præsenteret kendetegnene ved Aspergers Syndrom, som jeg fik her. Vi følte for første gang, at her fik

vi en reel beskrivelse af vores Søren: Hvordan det er at være født uden den »sjette sans« – nemlig at være blind for andres sind, at leve i en totalt, konkret verden, at skulle holde styr på kaos og alle de besværligheder, det medfører. At få skæld ud for at være uopdragen og forkælet, fordi man ganske enkelt ikke forstår, hvad der sker omkring én. Hvor meget man længes efter at have jævnaldrende venner, men hvor svært det er at vise det og derfor få nogen. Hvor lang tid, det tager, inden nogen opdager, hvad man er god til og tager udgangspunkt i det.

Vel vidste vi meget af det i forvejen, men her fik vi redskaber med hjem, så det bliver lidt lettere at tale vores Sørens sag. Det, der gjorde mest indtryk på mig, var nok Tony Attwood's holdning til de mennesker med Aspergers Syndrom, han arbejdede med. Det var første gang, jeg mødte en »behandler«, hvis terapi og tænke måde var gennemsyret af kærlighed til og respekt for det, han havde med at gøre. Jeg vil gerne citere Lorna Wing, hvor hun i forordet til Tony Attwoods bog skriver: »Styrken i Tony Attwoods bog er, at han med fantasi og forestillingsevne har kunnet sætte sig ind i deres verden. Han føler ægte med de børn og voksne, han skriver om, og hans sympati, viden og almindelige sunde sans kommer til udtryk på hver side.«

Henimod slutningen af kurset kom det uundgåelige spørgsmål: Hvordan præsenterede Tony Attwood så diagnosen for den unge Asperger? Hvordan sætter man ord på en sådan situation? Tony svarede ved at sige, at han plejede at meddele vedkommende: »Congratulations. You've got Asperger. You are a hero.« – Han forklarede den unge eller voksne, at man virkelig er en helt, når man på trods af dette handicap forstår at komme igennem denne indviklede

verden. At man faktisk er noget ganske særligt.

– Jeg må indrømme, da kunne jeg ikke holde tårerne tilbage længere. I et kort view så jeg »filmstrimlen« startende med Jens og jeg ude i køkkenet, lige kommet hjem, hvor vi om eftermiddagen for ca. 15 år siden havde fået at vide, at Søren var dybt åndssvag, og hvor jeg sagde til Jens »Jamen, vi har da altid været så stolte af ham« – og Jens svarede »Det bliver vi da ved med at være.« Et år senere diagnosen infantil autisme og for et år siden den endelige – Aspergers syndrom. For vi er jo stolte af vores Søren, men her fik vi for første gang at vide, at vi med rette kunne være stolte af vores søn.

I slutningen af T.A.'s bog er der et par linier, som jeg har læst igen og igen. Her står der om Aspergerne: »Det er min opfattelse, at de er en farvestrålende tråd i livets kostbare billedtæppe. Vores civilisation ville være yderst kedsommelig og steril, hvis vi ikke havde personer med Aspergers syndrom og forstod at værdsætte dem.«

Det var også en af de konklusioner, vi som kursusedtagere kunne tage med os hjem denne fredag.

Undervejs var der blevet spurgt fra adskillige, hvorfor vi ikke også havde en Tony Attwood i Danmark, – et menneske, der, som han også selv beskrev det levede med en fod ude – og en fod inde. En fornem ambassadør for en meget trængt gruppe – nemlig mennesker med Aspergers syndrom.

En fod inde i deres verden for at forstå den, – en fod ude i vores »almindelige« verden for at kunne formidle forståelse og kontakt mellem de to verdener og dermed forsøge at kæmpe for et værdigt liv for de mennesker, der hele deres liv må leve med en fod ude af og en fod inde i vores virkelighed.

Nr. 1 – 2001

Og dermed er ringen i mine overvejelser næsten sluttet. Men der mangler lige lidt: For det første en stor tak til Slagelse kommune, der gjorde det muligt for Jens og jeg at deltage i dette kursus.

For det andet er jeg/vi nok blevet lidt bedre rustet til at ruske op i det etablerede pædagogiske system og i behandler-systemet. Vi gør det i hvert fald, og vi skyer færre midler end førhen. Ved at blive ved med at dygtiggøre os inden for området mener vi også, at vi er i vores fulde ret til at stille krav til andre om at gøre det samme. I kampen for et godt liv for en så udsat og overset gruppe i vores samfund må alt sættes ind.

Og endelig : Vi lærer hver dag nyt om vores Søren, og vi bliver mere og mere bekræftet i, at han er en berigelse for sine forældre og sin lillebror, selvom mange stadig mener, han må være familiens største belastning.

Tak til Tony; jeg har faktisk planer om at oversætte mine overvejelser og e-maile dem til ham. Håber jeg en dag får lidt tid til overs.

*Birthe Fransen*

Fagotvej 4, 4200 Slagelse, Tlf. 58531844

## Creatura & Pleroma

Niels Buur Hansen: *Pædagogikkens treklang – et opgør med dualismen i dansk skoletænkning*, Gyldendal 2000

Det er et omfattende ærinde Niels Buur Hansen er ude i med denne bog. Med baggrund i kritik af vesterlandsk bevidsthedsfilosofi fra filosofen René Descartes opfordrer forfatteren os til at opgive den traditionelle dualismetænkning – også inden for pædagogikken. Descartes skelnede mellem to værens-

77

regioner med hver deres egen selvstændige logik – res extensa og res cogitans – altså en skelnen mellem sjæl og lege eller form og indhold.

Bogen er i et videre perspektiv et forsøg på et opgør med videnskabsteoriens hævdvundne sondring mellem de forstående og de forklarende videnskaber (Dilthey). Buur Hansen argumenterer for en opfattelse af relationen mellem individ og omverden, som han finder beskrevet hos Gregory Bateson. Det drejer sig om Batesons tematiseringer omkring udsagnet: kortet er ikke landskabet.

Batesons indre/ydre skelnen benævnes af ham selv som henholdsvis *Creatura* (bevidstheden) og *pleroma* (omverdenen). Forholdet mellem disse størrelser beskrives imidlertid ikke, som i den traditionelle bevidsthedsfilosofi, som dualistiske størrelser. Bateson tænker forholdet mellem *creatura* og *pleroma* som en tegnrelation, hvorved han åbner for en vending mod sproget.

Hvad skal disse manøvrer nu gøre godt for?

Forfatteren mener det ødelægger den pædagogiske debat, når vi nærmest pr. refleksi tænker dualistisk. Vi skal holde op med at tænke i enten undervisning og læring, i induktiv eller deduktiv undervisning osv. Derimod bør vi betragte pædagogik som kommunikation og glemme alt om motivation m.v. Vi må flytte til et andet landskab, hvor vi ikke laver pædagogisk sisyfosarbejde og bruger kræfterne på at diskutere, hvorvidt vi med baggrund i pædagogisk realisme, mener det er den indadgående bevægelse, der er vigtigst eller vi med baggrund i en form for pædagogisk idealisme mener, bevægelsen går indefra og ud.

Man må jo nok give forfatteren ret i så langt, at dualismen i såvel den pædagogiske litteratur, som i debatten om

praksis efterhånden på godt og ondt er blevet folkeeje og dette i en grad, så pædagogisk argumentation under tiden kan synes at være blevet lagt i spændetrøje og dermed tildelt den umyndiggjortes rolle. Hvem gider i dag lytte til den pædagogiske sagkundskab, når man lige ser bort fra interessenter indenfor sagkundskabens egne rækker? Der kan således være al mulig grund til at tænke pædagogikken i nye baner, der frisker op og ikke mindst overrasker.

Buur Hansens billede at det ufrugtbare stentrilleri mellem bjerget til højre og det til venstre har han ret i kan virke lidt trættende i det lange løb. Men kan vi så tro på, at Batesons filosofi rummer svaret på vore længsler eller er der blot tale om at etablere et nyt helligt bjerg?

I første omgang gennemgår Buur Hansen nogle almene problemstillinger inden for systemteori med baggrund i Maturana og Varelas opfattelse i bogen *Kundskabens Træ*. Der knyttes an til den efterhånden velkendte opfattelse af kommunikation som »forstyrrelse« (perturbation). Information er ifølge opfattelsen således ikke udtryk for at »noget overføres« – i lineær forstand – men snarere for en tilstandsændring i systemet. Dernæst gennemgås Batesons læringsteori, hvor metakommunikation og double bind er nøglebegreber. En pointe er, at det vi siger altid »frames« metakommunikativt gennem den relation vi som kommunikationspartnere har til hinanden (s. 52).

Efter disse udredninger tager forfatteren så stilling til betydningen af Batesons opfattelse af læring og kommunikation for psykologi, pædagogik og didaktik. Bevidsthedsfilosofiens dannelses-tænkning bygger på en fejlagtig modsætning mellem undervisning og fag på

den ene side og elev og læring på den anden. Buur Hansen illustrerer dette på glimrende vis med et eksempel på en polemik mellem Per Schultz Jørgensen og Holger Henriksen. Han konkluderer, at modsætningen mellem læring og undervisning er falsk, der er – med Bateson – tale om komplementære fænomener. Fokuseres på læring 1 (henvisningselementet), overses læring 2 (henvendelselementet) og vice versa. Det centrale i undervisning / dannelse er, at barnet oplever, at der er nogen, der vil det noget. Det vigtigste er ikke, hvad barnet lærer (s.63).

I traditionel motivationspsykologi tænkes forholdet mellem subjekt og objekt dyadisk, men forfatteren påpeger at kommunikationsparadigmet er ved at tage over. Og dette sidste er triadisk, fordi det opererer med den tredje instans – underviseren/opdrageren som en integreret del af læringsforløbet. Skiftet fra indlæring/motivation til læring/kommunikation afspejler også en bevidsthedsfilosofisk overskridelse, som forfatteren finder baggrund for i Habermas afhandling om de kommunikative handlinger.

Bogen bærer præg af at være et forsøg på en lang sammenhængende (men inspirerende!) udredning af filosofisk karakter. Ofte henvises der til »næste kapitel« på steder, hvor man tænker: »Nå – nu får jeg endelig hele forklaringen«. Men det er nok nødvendigt at få alle mellemregningerne med.

Der tales en del om motivationsproblemer i skolen og det kan på den baggrund være mere end blot rimeligt, at se sig om efter nye måder at forstå forholdet mellem elev, lærer og stof på. Faktisk kan det tænkes, at et par hundrede års tradition inden for bevidsthedsfilosofien i dag eksisterer så indlejret i vores måde at tænke om opdragelse og undervisning på, at vi ikke evner at se for-

holdet i nyt lys, men stædigt opretholder et enten eller.

Lykkes det pædagogiske projekt derimod på et fornyet grundlag, kan Sisyfos måske en dag blive arbejdsløs og føle det, som var en sten faldet fra hjertet.

Desværre ser vi ofte en tendens til i dansk skoledebat at det er budbringeren der stenes i stedet og det kunne nok også godt ske for Niels Buur Hansen, når han med Bateson frejdigt slår til lyd for (s. 63), at det væsentlige ikke er, hvad barnet lærer. Det synspunkt er det fortsat hulens svært at forklare politikere og lægmænd, hvis man skulle have behov for det.

Lars Grønbæk

## NLP i Folkeskolen

Lisbeth Ødum: *Kommunikation, Samarbejde og Læring i Undervisningen*. 288 s. Forlaget Aschehoug. 2000.

NLP står for Neurolingvistisk Programmering. Navnet kommer af, at man arbejder terapeutisk med sprogformer, kropsholdninger og bevægelser, der siges at ændre forbindelserne mellem nervecellerne. Der er ikke bevist sådanne sammenhænge, men der er samlet mange praktisk og positive læringserfaringer indenfor terapi, samarbejde, ledelse samt uddannelse.

Hensigten med NLP er, at deltagerne lærer at udnytte deres evner og ressourcer så optimalt som muligt.

Bogen beskriver teoretisk og via adskillige informerende cases hvordan dette system kan anvendes til at skabe et psykisk arbejdsmiljø for lærerne og dermed fremme kvaliteten af børnenes læring. En del af erfaringerne er hentet via et projektsamarbejde med lærerne

og inspektøren på Voel skole, der ligger i Gjern i Aarhus amt ( se rapporten: »Kys frøen og bliv en lærende skole« – Folkeskolen år 2000».)

I bogens første del introduceres NLP-teorien og dens formål. Særlig interessant er, at NLPs fundament hviler på en række overbevisninger. Det drejer sig om 23 grundantagelser – for eksempel:

1. Enhver person er unik – forskellighed er værdifuld.
2. Mennesker laver landkort bestående af billeder, lyde, kropsfornemmelser, lugt og smag.
3. Mennesker reagerer ud fra deres landkort og ikke ud fra virkeligheden. Etc.

Grundlaget er således hentet i den humanistiske psykologi og i kognitionspsykologien – eksempelvis, at mennesket er unikt og at det benytter sig af kognitive maps ved eksistentielle valg gennem hele livet. Kommunikation spiller en afgørende rolle i NLP-teorien, hvilket illustreres i kommunikationsmodellen, hvor den indre filtrering og repræsentationsmodeller danner det forståelsesmæssige fundament for det terapeutiske arbejde.

Igennem hele bogen refereres der til en række kendte teoretikere, der i de sidste 40 – 50 år har bidraget med hver deres opfattelse af undervisning og læring. Det drejer sig om Howard Gardner ( de syv intelligenser), Bandura (social læring og modellering), Jung (personlighedstyper), Robert Dilts (NLP), Skinner (forstærkning og feedback), Goleman (følelsernes intelligens) og Roger Sperry (neuropsykologien) samt adskillige flere.

Der er næppe tvivl om, at NLP er effektiv og virksomhedsfuld, når den gennemføres med den entusiasme, som er karakteristisk for forfatterens fremstil-

ling. Men det ville i forbindelse med transformeringen af teoriens anvendelighed på forhold i skolen – dvs. lærernes arbejde og selvopfattelse samt børnenes læring og undervisning, have været mere overbevisende/dokumenterende hvis fremstillingen havde været i endnu højere grad refererede og illustrerende via tilknytningen til Voel skole med dens 15 lærere og 150 elever.

Bogen er skrevet til lærere.

*Palle Bendsen*

## Indføring i systemisk familierterapi

Håkon Hårtveit og Per Jensen: *Familien – pluss én. Indføring i familierterapi*. Tano Aschehoug, Oslo: 1999, 223 sider. ISBN 8251836158

Lad mig få det skrevet straks: dette er for mig at se en fremragende indføring i idégrundlaget for forskellige familierapeutiske retninger, der alle har baggrund i kommunikations- og systemteori!

Bogen er skrevet af Per Jensen og Håkon Hårtveit, der begge er højskolelektorer på Familierapi-uddannelsen på Diakonhjemmets Højskolecenter.

»Familien – pluss én« indledes og afsluttes med fortællinger. De første tre historier indfører læseren i det familierapeutiske områder og med den sidste afsluttes der i den familierapeutiske hverdag. Denne opbygning markerer forfatterens optagethed af et narrativt perspektiv, hvilket vel også underbygges af bogens syv »Metaloger«. En dialogisk fremstillingsform som forfatterne har overtaget fra Gregory Bateson, men som jeg finder de gør original brug af. De syv originale Metaloger forefindes i Steps to



an Ecology of Mind og er udgivet selvstændigt på dansk i bogen »Kunsten at tænke« fra forlaget Systime: 1993.

Herefter fremstilles centrale sider af fagområdets udvikling i oversigtsafsnittet: »Familieterapiens horisont«. Det følges op med en kort og præcis redegørelse for den videnskabs- og erkendelsesteoretiske fundering, der karakteriserer den valgte horisont. Gennem brug af vigtige begreber og indsigter fra kommunikationsteorien føres læseren gennem det samme felt igen, men denne gang i et andet, nemlig kommunikativt perspektiv. Kapitel 2 og 3 udgør på denne måde en spændende og kompetent indføring i grundlæggende ideer og begreber som kontekst, cirkularitet, rekursiv feedback, punktuation og mange flere. Den fjerde metalog, som afslutter denne del, gengives nedenfor i sin helhed:

»– Det lysner i skogen får jeg vel si. Ingen tvil om at to kart over et terreng er mer enn dobbelt så godt som bare ett. Hvem var det som sa det igjen? Det ligner på Bastesen.

– Du er definitivt på sporet. Navnet var Bateson. Gregory Bateson.

– Som Bond. James Bond. Det slår meg at dette perspektivet på en måte bliver et oppgjør med heltene, ikke sant, de ensomme, sterke menn og, av og til, også de sterke kvinnelige enere, de som skaper sine egne forudsetninger, fantasieltene – den ensomme rytter, revolvermannen som gjør det han må, Robin Hood, Modesty Blaise og James Bond.....

– Jeg forstår at dette stoffet har berørt deg. Du må ikke miste fotfestet på den konstruktivistiske glattisen ...

– Shaken, but not stirred! Det jeg mener å si er at det først er I voksen alder vi egentlig fatter at alt som lever er del av store sammenheng, at alle mennesker er uløselig knyttet sammen med

sine omgivelser – ikke minst med den familien vi vokser opp I og lever sammen med, at vi virkelig forstår at ingen kan være bare seg selv, at ikke noe menneske er en øy I havet, og at den romantiske ideen om det stolte, uavhengige menneske som bare er seg selv er en myte, en kjær drøm vi underholder oss med, drømmen om å være uforstyrret av de mange hensyn og begrensninger vi føler relasjonen til våre omgivelser legger på oss...

– Som du ser, den drømmen du snakker om, hvor også mennesket er en isolert enhet – en ensom øy i havet – kjenner vi igjen i mange former i vår kultur, også innenfor den vitenskapelige verden. I mer enn 200 år har vi i stor grad vært enige om at den som vil forstå et fenomen i størst mulig grad, må isolere dette fenomenet fra den sammenhengen det opptrer innenfor. Det er først i de siste tiår at denne tanken for alvor er blitt utfordret – i hvert fall innenfor den vitenskapelige verden.

– Nei, ikke mer reduksjonismekritikk nå! Budskapet er faktisk mottatt. Når kommer det noe om familieterapi?

– I neste kapital. Der beskriver vi noen af de første krusninger på det havet hvor vi siden skal beskrive bølge på bølge. Krusninger preget av sterke og markante personligheter som huserte veldig en tid og harvet skikkelig rundt, og som fikk stor betydning for det vi i dag kaller familieterapi. Nå kan du faktisk innstille deg på å lære noe om det temaet ...

– Etter disse korte, innledende bemerkninger på noen og nitti sider er det kanskje ikke for mye å forvente .....«

Familien – Pluss én, side 106.

De følgende tre kapitler (4,5 og 6) fremstiller forskjellige hovedstrømninger og traditioner under kapiteloverskrifterne:

»Krusninger«, »Den første bølge« og »Den anden bølge«.

I kapitlet »Krusninger« gives der et signalement af de tidligste teoridannelser, som dog ikke var funderet i system- og kommunikationsteori. Det drejer sig blandt andet om Walter Kempler og Virginia Satir.

I kapitlet om »Den første bølge« foretager Hårtveit og Jensen en inddeling i tre hovedretninger. Den første benævnes »Den transgenerationelle tradition« og eksemplificeres med Murray Bowen, som måske herhjemme er mest kendt for hans noget tvivlsomme idé om, at positionen i søskendeflokken er afgørende for udviklingen af en del personlighedstræk. Den anden kaldes »Den strukturelle tradition« og tegnes af Salvatore Minuchin. Den tredje hovedgruppe: »Den strategiske tradition« rummer i virkeligheden fire nok så forskellige retninger: strategisk terapi (Jay Haley), MRI gruppen (Paul Watzlawick), Milano gruppen (Mara Selvini Palazolli) og løsningsorienteret terapi (Berg).

Jeg havde personligt foretrukket en opdeling af gruppen i mindst to – en strategisk og en systemisk eller kybernetisk, som det gøres af Borrik Schjødt og Thor Aage Egeland (1989) i deres introduktion: Fra systemteori til familierapi og af Benedicte Schilling (1997) i hendes fremstilling af idégrundlaget for systemisk supervision: Systemisk supervision. En historie om den systemiske supervision gennem 45 år.

»Den anden bølge – livet som fortelling« udgøres af forskellige tilgange, der alle som konsekvens af en social konstruktivistisk grundholdning har fokus på terapeuten og hans måde at skabe familier på. Den tidligere nævnte Milano gruppe (Boscolo & Cecchin) var blandt de første til at introducere de nye ideer. Flere nordmænd har været fremtræ-

dende i nyorienteringen ikke mindst Tom Andersen, der vel herhjemme er mest kendt for sit arbejde om reflekterende processer. Han indgik i tæt samarbejde med Harald Goolishian, der var en af eksponenterne for terapi forstået som en samskabelsesproces. Den narrative tradition præsenteres ved australieren Michael White, der i lighed med løsningsterapien blandt andet er særlig opmærksom på positive undtagelser.

Forfatterens fremstilling gør det muligt for læseren, at skabe sig indsigt i idégrundlaget og tænkningen i de forskellige traditioner. Men på trods af kapitlernes fokus på de forskellige forståelsesrammer fremtræder fremstillingen ikke tung og vanskelig, hvilket blandt skyldes forfatterens flydende sprog med mange konkretiseringer.

Jeg kunne have ønsket mig, at de nyere tendenser havde været beskrevet mere fyldestgørende.

Jeg havde for eksempel gerne set en mere uddybende fremstilling af Milano traditionen (Boscolo & Cecchin) i den såkaldte anden bølge og af Galverstone traditionen (Gooslihian/Andersen), der behandles på henholdsvis godt to og tre sider.

Jeg kan ikke lade være at nævne, at jeg finder, at det ville have klædt bogen med mere billed- og illustrationsmateriale!

»Familien – pluss én« sidste kapitel (7) indeholder et udskrift af et terapeutisk forløb: »Fire møder med et par«. Bogen afsluttes med litteraturliste, korte biografier, person- og stikordsregister samt en oversigt over netsteder, som for eksempel: <http://www.mri.org/>, <http://www.neosoft.com/~hgi/> <http://userwww.sfsu.edu/~rsauzier/Bateson.htm>.

Efter mit bedste vurdering må denne bog blive et oplagt førstevalg for studerende, der ønsker indsigt i for eksempel 1. og 2. ordens kybernetik, social konstruktionisme, lineære og cirkulære systemer, digital og analog kommunikation. Fremstillingen henvender sig ikke alene til psykologistuderende, og praktiserende psykologer og terapeuter. Dens perspektiv er mere bredt og retter sig mod alle, der arbejder med at forstå og forholde sig til levende systemer!

Ole Løw

### Bos billedbog

Kristian Pedersen: *Bos billedbog. En drengs billedmæssige socialisation.* Dansk psykologisk Forlag, 1999. 295 kr.

Det er (alt for) sjældent, der udkommer bøger om børnetegning, og man må glæde sig over, at der nu er udkommet et så grundigt og kompetent arbejde om emnet som det foreliggende. Kristian Pedersen er cand. pæd. i pædagogik og lektor i billedpædagogik på Institut for Æstetiske fag og Mediepædagogik (formning) ved Danmarks Pædagogiske Universitet (tidligere Lærerhøjskolen). Han har i mange år både praktisk og teoretisk beskæftiget sig med børns billeder og er en af landets absolut kyndigste billedpædagoger. »Bo's billedbog« er hans doktordisputats, som blev forsvaret i 1999.

Bogen beskriver en enkelt drengs tegneudvikling i alderen 2-16 år. Der er således tale om en af de sjældne længdesnitsundersøgelser, som det erfaringsmæssigt er meget vanskeligt at samle materiale til. De 476 tegninger, der indgår i undersøgelsen, er indsamlet af Bos far (selv lærer i billedkunst) i årene 1967-82. Kristian Pedersen har i en årrække samarbejdet med ham om tegningerne,

ligesom han naturligvis har fået oplysningerne om Bos opvækst fra ham.

Bogen er et led i et større forskningsprojekt »Udvikling af billedpædagogikken«, som har været i gang ved Lærerhøjskolen siden 1976. Det er et udviklingsarbejde, der har til hensigt »at bidrage til at rekonstruere praksis og teori i billedpædagogikken i folkeskolen og læreruddannelserne.«

Udgangspunktet for bogen var Kristian Pedersens egen konstatering af, at børns og unges billeder var stærkt påvirkede af massekommunikationens billeder, uden at det var beskrevet, og en protest mod en uddannelse af lærere, hvor de alene præsenteres for en beskrivelse af den »naturlige« tegneudvikling.

Arbejdet hviler på en socialisations-teoretisk og virksomhedsteoretisk forståelse af barnets udvikling, bl.a. med baggrund i Lorenzers arbejde. Det har også rod i en kritisk holdning til den hidtidige forskning i børns billeder, hvor Kristian Pedersen finder, at der er sket en overbetoning af de psykologiske faktorer og af naturaspekterne i børnetegning på bekostning af kulturaspekterne. Han hævder, at man i for ringe grad har set børns billeder som et kulturelt billedsprog og i for høj grad som et udtryk for den barnlige natur og dennes forhold til en naturlig ydre og indre verden, som ikke i særlig grad er influeret af voksnes former for billed- og formsprog.

Kristian Pedersen opponerer ligeledes mod at forstå realistisk billedfremstilling som det ideale endepunkt for tegneudviklingen, hvad han anser for at være alt for snævert, et synspunkt, jeg er ganske enig med ham i.

Formålet med undersøgelsen har været gennem et intensivt studium af et enkelt barns billeder at dokumentere, at børn tilegner sig den nutidige kulturs massekommunikations billedformer, og

at dette er medbestemmende for deres billedmæssige udvikling. Mange af de tidligere undersøgelser, der har fulgt et enkelt barns tegneudvikling, er foretaget i første halvdel af 1900-tallet før udbredelsen af den visuelle massekommunikation. Når man tænker på, at Kerschens-teiner i sin store undersøgelse af børns tegninger fra 1905 omhyggeligt for hvert enkelt barns vedkommende anførte, om barnet ejede en billedbog, må man give Kristian Pedersen ret i, at der er brug for undersøgelser af, hvad børn overhovedet tegner i nutiden.

Hovedhypotesen i bogen er, at der kan konstateres en påvirkning fra det nutidige samfunds masseproduktion og massekommunikation i barnets billedudtryk som efterligning af forestillinger og billedformer i de forbilledlige æstetiske kulturer, som barnet er i kontakt med i sit miljø. Det foreslås, at påvirkningen især medfører reproduktion af forbilleder, når barnet arbejder frit på grundlag af sin erindring, og at den ikke har samme omfang og karakter, når det arbejder på grundlag af iagttagelse og anden praktisk undersøgelse, som finder sted samtidig med billedfremstillingen. Påvirkningen har størst gennemslagskraft, når barnet fremstiller forhold, der ikke eksisterer i dets liv. Han tænker endvidere, at påvirkningen fra massemediernes og tingsproduktionens visuelle former »hverdagens kultur af billeder, ting og andre æstetiske former« er langt mere omfattende end påvirkningen fra kunsten.

Den vekselvirkning mellem barn og samfund, som undersøgelsen søger at klarlægge, er, hvad han har kaldt for »billedmæssig socialisation«, som defineres som den socialisationsproces, hvorved mennesker gennem forbrug og fremstilling af billeder og ved efterligning socialiseres til at overtage en billedkulturs forestillinger og billedformer – samt

gradvist udvikler sig til at forandre disse ud fra egne interesser og behov.

I første afsnit af bogen er der en kritisk gennemgang af en række tidligere teoretikers arbejder på det billedpædagogiske område, bl.a. Herbert Read og Lowenfeld & Brittain, der især kritiseres for ensidigt at se børns billeder som forsøg på naturalistisk gengivelse af den omgivende verden, og for at forveksle deres tekniske begrænsninger i udførelsen med forestillingsmæssige begrænsninger. En pointe i undersøgelsen er nemlig også, at man ikke må sammenblande de problemer, der ligger i at repræsentere genstande tegnemæssigt, med problemer i perception. De kritiseres også for at være ophavsmænd til den antagelse, at mindre børn ikke kan tegne efter iagttagelse, men at de tegner efter deres indre forestillinger, en antagelse, der ikke stemmer overens med Kristian Pedersens egne erfaringer eller resultaterne i hans undersøgelse.

Der gives en kort gennemgang af ældre undersøgelser som Kerschens-teiner, Levinstein, Cyril Burt, Helga Eng, Luquet og Rhoda Kellogg. Kristian Pedersen stiller spørgsmålstegn ved den almindeligt anvendte stadiemodell for børns tegninger, men er uafklaret mht, om en sådan model helt må forkastes, eller om den blot skal ændres. Også nyere, tværkulturelle undersøgelser indrages.

Hovedindholdet i bogen udgøres imidlertid af en gennemgang af det store tegnemateriale og er heldigvis rigt illustreret. Der er dels foretaget en kvantitativ opgørelse af billederne, hvor de er blevet kategoriseret mht materiale, teknik, skemaformer, formsprog, motiv, tema og funktion, dels en kvalitativ bearbejdning.

Bos billeder beskrives i henholdsvis førskoleperioden og i skoletiden. I før-

skoleperioden opdeles de i billeder af mennesker, dyr, transportmidler, huse og trivimyter, dvs cowboys, indianere, vikinger eller sørøver og dykkere. I skoletiden indføres kategorien »Bos skildring af mennesker og deres ting.« Også sportsbilleder bliver nu en kategori. Desuden beskrives tegning af »idoler« (cowboys, fodboldspillere og indianere), ligesom tegninger af huse og dyr fortsætter. Der ses enkelte nonfigurative billeder, men de spiller ikke nogen særlig vigtig rolle, til trods for, at Bo gennem hele sin barndom har haft adgang til at se megen abstrakt kunst. Kristian Pedersen fremhæver endvidere, at han viser stor interesse for kulturens humoristiske billeder og selv udvikler en række »billedvitser.«

Det bekræftes i undersøgelsen, at Bos billeder i høj grad er blevet påvirket, først af legetøj og modelsæt af legetøj og senere af brugsting (fx modelbiler), af sport og dens ting og billeder, af mode, design samt af tegneserier og humoristiske billeder. Påvirkningen kan ses allerede fra ca. 4½ års alderen og tiltager i styrke i femte og sjette leveår.

Undersøgelsen bekræfter også hypotesen om, at kulturens billeder gør sig mest gældende i Bos forestillingstegninger, idet disse er de mindste frie. Som Kristian Pedersen udtrykker det: »Det sprøjter ud af børn med konventionaliserede forestillinger og former, når de anmodes om at arbejde frit ud af hovedet uden særlig pædagogisk hjælp.« I de tilfælde, hvor Bo gør brug af iagttagelse, fører det derimod ofte til ændringer i de benyttede skemaer.

Som person er Bo udadvendt og ikke ekspressionistisk. Kristian Pedersen beklager, at der er en så udpræget registrerende tendens i billederne og en klar udvendighedsorientering i personkarakteristikken, og at det ikke så meget

handler om at gøre rede for indre følelser som for oplevelser og erfaringer i den ydre verden.

Bogen afsluttes med et forslag til rekonstruktion af billedpædagogikken. Kristian Pedersen mener, at tiden i høj grad er inde til bevidst pædagogisk brug af såvel iagttagelsesskildringer, forestillingsskildringer, fantasiskildringer og billedsproglige studier til skabelsen af en kvalitativt god, selvfremskillede børnekultur, og at man lader børn i stikken ved at overlade dem til at »tegne frit«, idet man derved blot overlader dem til de mest klicheprægede og stereotype konventionaliserede billedformer. Den såkaldt frie børnetegning er det mest konventionaliserede barnebillede overhovedet. Kristian Pedersen mener videre, at unges tegneudvikling går i stå, ikke nødvendigvis af udviklingspsykologiske årsager, men fordi de forsømmes undervisningsmæssigt og overlades til selv at finde vej i de forskellige billedkulturer, og det er for meget forlangt, at de skal kunne det. Det har han sikkert ret i.

Bogen falder lidt i to halvdele, idet der er en betydelig kontrast mellem de levende skildringer af tegningerne og den temmelig knastørre fremstilling af den grundlæggende virksomhedsteoretiske og semiotiske forståelse af teorien bag, som yderligere er forsynet med et formidabelt noteapparat. Der er noget vist paradoksalt i, at netop beskæftigelse med nonverbale aktiviteter i den grad fremmer brug af en teoretiserende, ordrig fremstillingsform.

Den overbevisende skildring af massemediernes indflydelse på Bos tegninger er vigtig dokumentation, og man kan kun være helt enig med Kristian Pedersen, når han hævder, at børn svigtes, hvis de ikke får hjælp til at forholde sig til verden ad billedmæssig vej, men overlades til trivialkunstens massive påvirk-

ning. Som sådan er bogen af stor værdi.

Der kan dog også rejses nogle indvendinger mod den. Det, at den kun indeholder ét barns tegninger, medfører, at tolkninger af resultaterne må foretages med en vis forsigtighed. Og Kristian Pedersen er måske lovlig meget fanget i sin egen socialisering, der foretrækker socialisationsteori for udviklingspsykologi, når han alene ser den store forekomst af ting i Bos billeder som udtryk for den dominerende rolle, ting spiller i vores kultur. Hvad han ikke synes at være klar over, eller i hvert fald ikke nævner, er, at specielt drenge karakteriserer tegnede mennesker gennem deres ting, fx redskaber eller våben, hvad bl. a. min egen undersøgelse af børns tegninger af mennesker har vist. Børn i skolealderen er konkrete og i færd med at sætte sig ind i den konkrete verden og dens handlemuligheder, og ikke mindst drenge er – som Bo – optaget af genstande, genstande i bevægelse og i øvrigt også af humor. Jeg vil vædde på, at drenge i middelalderen – hvis de ellers har haft mulighed for at tegne – har tegnet sværd og rustninger og hesteudstyr med samme sans for de konkrete detaljer, som Bo viser i sine bil- og cykelbilleder. Hos en pige ville man derimod med stor sandsynlighed ikke have mødt disse træk, men derimod have fundet nogle af de dekorative kvaliteter, som Kristian Pedersen også efterlyser i Bos billeder; de er nemlig langt hyppigere hos piger. Netop

som følge af børns udviklingsbestemte interesse for verden omkring dem, siger abstrakt billedkunst dem heller ikke noget, og det er derfor heller ikke mærkeligt, at Bo ikke er påvirket af den kunst, han er omgivet af. Når børn vil »tegne abstrakt«, bliver det som oftest kun til kedelige og livløse mønstre.

Den interesse for at gengive følelsesudtryk og indre tilstande, han efterlyser, kan heller ikke forventes før i puberteten, når børnene psykisk er blevet parate til det.

Kristian Pedersen synes heller ikke helt at tage i betragtning, at en meget stor del af den tidligere forskning i børns billeder har drejet sig om tegning af mennesker. Dette emne er specielt ved som det eneste ikke kun at iagttages udefra, men også at opleves indefra, og det ser ud til, at netop kropsoplevelsen spiller en endog meget stor rolle for, hvordan menneskeskikkelsen gengives. Det er da også morsomt at se, at Bos tegninger af mennesker trods al den ydre indflydelse samtidig på det smukkeste følger de udviklings- og kønsskemaer, som tidligere er udarbejdet.

Der synes således at være al mulig grund til at arbejde henimod en integration af den nye viden om mediepåvirkning og den gamle viden om udviklingsmæssigt bestemte stadier.

*Karen Vibeke Mortensen*

## **RETTELSE TIL:**

---

### **DEN RØDE SERIE NR. 33**

---

**Bo Jørgensen:**

**PPR's arbejde med begrebet  
dysleksi ved starten af det  
21. århundrede**

**Den fulde litteraturliste kan fås på**

**<http://hjem.get2net.dk/dyslexia/litlist.html>**



Dansk forening for  
systemisk terapi og konsultation



***Den socialt konstruerede organisation.***  
**En socialkonstruktivistisk tilgang til konsultation.**  
**To-dages kursus med Dr. David Campbell fra Tavistock.**

STOK afholder et to-dages kursus i konsultation med Dr. David Campbell fra Tavistock. David Campbell har gennem mange år holdt work-shops og seminarer i familierapi, supervision og konsultation overalt i verden, også hos STOK.

Han er kendt som en særdeles kompetent, spændende og nytænkende supervisor, konsulent og underviser.

David Campbell har skrevet en del bøger og utallige artikler om systemisk tænkning og konsultation i organisationer. Hans nyeste bog, som netop er udkommet her i år 2000 på Karnac Books, "The Social Constructed Organization", beskriver den socialkonstruktivistiske tilgang til konsultation, som David Campbell vil præsentere for os på kurset.

**Dato:** 12.- 13. marts 2000. Begge dage kl. 9.00 – 16.30

**Sted:** København

**Pris:** 2400,- kr for medlemmer, 2600,- for andre.

**Tilmelding:** Ved indbetaling af kursusafgiften til kursusgruppen v/ Birgit Søderberg, Knuthenborgvej 1, 2500 Valby. **Giro 3583457**, mrk. Campbell.

Max 35 deltagere. Ved overtegning optages man i den rækkefølge man har tilmeldt sig. Dog har medlemmer af STOK fortrinsret.

Tilmeldingsfrist: 20. februar 2001. Tilmelding er bindende.

I prisen er inkluderet formiddagskaffe/te, frokost og eftermiddagskaffe/te.

**Yderligere oplysninger:**

Birgit Søderberg, tlf: 36 16 17 14 e-mail: knuborg@get2net.dk eller

Henning Strand tlf: 38 71 77 77 e-mail: strandl@post8.tele.dk

