

INDHOLD

Ask Elklit: <i>Psykoedukation for flygtningen</i> – en ny arbejdsform	327
Ask Elklit: <i>Psykologisk undersøgelse og diagnostik af</i> <i>traumatiserede flygtninge</i>	331
Kirsten Abdalla og Ask Elklit: <i>En landsdækkende</i> <i>screeningsundersøgelse af flygtningebørn fra Kosovo</i>	339
Ask Elklit: <i>Psykoedukation med flygtningebørn</i>	349
Ask Elklit: <i>Psykoedukation – 5 aktørgruppers evaluering</i> <i>af et program til forebyggelse</i>	365
Stina Rosted: <i>Ud med mobning</i>	391
Bent B. Andresen: <i>Nomadiske elevers kommunikative</i> <i>kompetencer – muligheder og udfordringer</i>	405
Marie Elbinger Gramstrup: <i>Psykologsamtaler for børn og unge</i> <i>med socialkognitive vanskeligheder</i>	415
Abstracts	433
Omtale af ny litteratur	
Wolfgang Klafki: <i>Dannelsesteori og didaktik – nye studier</i> (Lars Grønbæk)	435
Jette Buhl og Jette Flindt Pedersen: <i>Den ægte dialog</i> – i vejledning og rådgivning (Ole Løw)	438
<i>Vejledning om PPR. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning</i> (Freddy Sahl)	440

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 opavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

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

FORORD



Psykoedukation for flygtninge — en ny arbejdsform

Af Ask Elklit

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Formålet med dette temanummer om psykoedukation er 1) at introducere en ny arbejdsform, som forhåbentlig kan virke som inspiration både i relation til flygtninge og andre grupper, som man ikke har ressourcer til at nå individuelt, 2) at slå til lyd for at screening er en realistisk mulighed, når større grupper skal vurderes og 3) at videregive erfaringer med vurdering af voksne flygtninge, som kan være gavnlige, dels i en behandlingssammenhæng, dels når der skal træffes beslutninger om foranstaltninger for børnene.

Psykoedukation er en relativt ukendt arbejdsform blandt danske psykologer. Psykoedukation er en klinisk-pædagogisk metode til at bibringe en klientgruppe en grundlæggende viden om deres lidelse, påvirke deres holdninger til sygdommen eller tilstanden og ændre deres adfærd således, at den bliver mere hensigtsmæssig.

Baggrunden for at anvende metoden vil ofte være ressource-

knaphed i form af, at der er for mange klienter med en bestemt sygdom eller problem, til at de kan få individuel behandling. Ved at udforme et psykoedukationsprogram kan man nå mange personer på relativt kort tid. Herved ligner psykoedukation gruppebehandling, men med den forskel at psykoedukation normalt er en ret styret proces, hvor input og aktiviteter er nøje tilrettelagt.

Det bærende element i psykoedukation er undervisning om lidelsen/problemets fremtrædelsesformer, teori om årsager samt gennemgang af sygdommens/tilstandens udvikling, dynamik og specifikke mekanismer, der kan forstærke eller reducere tilstanden. Hertil kommer undervisning i mestringsstrategier og holdningsbearbejdende indslag, som kan ændre indstillingen hos den pågældende og hos omgivelserne.

Psykoedukation er imidlertid ikke kun undervisning. Deltagerne inddrages ved at komme med eksempler, som de andre gruppe-

medlemmer kan identificere sig med og lære af. Der vil ofte være kortere aktiviteter eller øvelser, som udføres individuelt eller i små grupper. Oplevelser og erfaringer opsamles af lederen i generaliseret form. Psykoedukation er ikke terapi, men specielt i deltagernes fortælling og lederens opsamling kan der ligge stærke terapeutiske elementer, ligesom hele rammen med dens fokus, gruppen og de specifikke aktiviteter, udover den personlige delagtiggørelse kan sætte gang i det Antonovskys (*Helbredets mysterium*. Reitzel, 2001) kalder en salutogen (sundhedsfremmende) proces.

Det er paradoksalt, at psykoedukation ikke optræder i en række psykologiske opslagsbøger (fx Penguins Dictionary of Psychology, 2. udg., 1995), mens et opslag i PsycInfo viser, at der er skrevet 1427 artikler og kapitler, hvori psykoedukation indgår. Indenfor det sidste års tid er den anvendt, ifm. en række psykiske sygdomme, til patienter og deres pårørende. Hertil kommer en række somatiske sygdomme, men metoden er også blevet anvendt til børn i krisecentre, unge, der har mistet en forælder, unge voldsofre, unge kvinder med identitetsproblemer, skilsmisseforældre i konflikt og ensomme ældre.

Et af de tidligste eksempler på psykoedukation er beskrevet af den bulgarske psykiater Georgi

Lozanov (*Suggestology and Outlines of Suggestopediy*. New York: Gordon & Breach, 1978), som i 60'erne begyndte at behandle neurotiske patienter med metoden. Lozanov gjorde meget ud af at skabe en positiv indstilling til at ændringer var mulige gennem opbygningen af sessioner og udviklede sin teori om betydningen af 'suggestioner' (dvs. positive forventninger) i helbredsprocessen – og i øvrigt også ifm. indlæring. Det mest kendte eksempel på psykoedukation herhjemme er måske 'Toronto-modellen', som den praktiseres i behandlingen af unge kvinder med spiseforstyrrelser på Psykiatrisk Hospital i Risskov.

Da Kosovo-flygtningene blev hentet til Danmark i foråret 1999, stod det hurtigt klart, at der var et behov for at hjælpe specielt børnene med at bearbejde de voldsomme traumer mange af dem havde været udsat for. Derfor blev der ifm. den sundhedsmæssige screening gennemført en vurdering af børnenes psykiske tilstand.

Dette screeningsarbejde, der er beskrevet i den første af de efterfølgende artikler, blev foretaget af sundhedsplejersker fra Dansk Røde Kors. Det er det første eksempel på, at det er muligt at undersøge en hel population af flygtningebørn for emotionelle forstyrrelser. Resultaterne gav naturligt anledning til overvejelser om, hvorledes man bedst kunne hjæl-

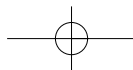
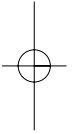
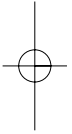
pe børnene. Psykoedukation blev valgt som den metode, der muliggjorde, at man kunne nå hele populationen, og et omfattende program blev planlagt (T. Lindskov og K. Abdalla: *Erfaringsopsamling og intern evaluering. Psykoedukation i det forebyggende sundhedsarbejde*. Dansk Røde Kors, 2001).

Den efterfølgende artikel beskriver, hvorledes de forskellige aktører (psykologer, tolke, pædagoger, fædre og mødre) vurderede programmet, og giver et indtryk af de mange vanskeligheder, der skal overvindes, for at psykoedukationsmetoden kan fungere hensigtsmæssigt. I tilrettelæggelsen og koordineringen er der mange muligheder for, at man træffer beslutninger, der hæmmer processen og udbyttet. Det er utroligt vigtigt, at alle parter har forståelse for metoden og processen – og man må af den grund bruge ressourcer på, at »få stemt klaveret«, så det spiller godt, når børnene (og forældrene) dukker op.

Den tredje artikel indeholder en gennemgang af forskellige pro-

grammer for den foreliggende viden om flygtningebørn og de generelle problemer, man bør forholde sig til ifm. at tilrettelægge et konkret psykoedukationsprogram for denne målgruppe. Artiklen sammenfatter erfaringerne fra Dansk Røde Kors' projekt og udmunder i syv anbefalinger til kommende projekter.

Den fjerde artikel er baseret på supervisor-erfaringer fra flere af landets behandlingsinstitutioner for traumatiserede og torturerede flygtninge. Grundtanken er, at en mere omfattende indledende assessment er nødvendig for at opnå en effektiv behandling. Hvis den indledende vurdering er mangelfuld, er det vanskeligt at opstille klare mål og vurdere udviklingen i klientens tilstand. Artiklen gør rede for en række vurderingsproblemer i relation til flygtninge og gennemgår de tests og selvrapporteringsskemaer, som, i en klinisk arbejdssituation, er mest velegnede til at beskrive flygtningenes psykologiske problemer.





Psykologisk undersøgelse og diagnostik af traumatiserede flygtninge

Af Ask Elklit

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Indledning

Formålet med denne artikel er at gennemgå en række problemstillinger, der findes ifm. vurdering af behandling af traumatiserede og torturramte flygtninge. Udgangspunktet er, at behandling skal planlægges og bygge på systematisk indsamlet information. Uden dette udgangspunkt vil behandlingen blive mere tilfældig og det bliver vanskeligere at vurdere udviklingen i behandlingen.

Behovet for systematiske vurderinger er stigende i takt med en voksende viden om omfanget af traumatisering i bestemte flygtningegrupper. Kendskabet til udbredelsen af traumatisering øger behovet for behandling og behandlingseffektivitet. Hvis længe-revarende tværfaglig behandling er indiceret, er det naturligt at den bevilligede myndighed ønsker dokumentation for problemernes omfang og for en effekt af behandlingen.

I traditionel analytisk behandling kan et isoleret, neurotisk symptom ses som en mystisk gåde, psykologen skal løse som en slags

detektiv. Vurdering af klientens tilstand indgår som oplysninger i sagen, der er underordnet løsningen af gåden. Ved den massivt traumatiserede klient er problemstillingen ikke det isolerede og velafgrænsede symptom, men et væld af symptomer og kendte årsager i form af mishandling og overgreb. Behandlingen vanskeliggøres af kulturskiftet, mængden af tab og en eksil situation, der ofte har fastholdt eller forstærket traumatiseringen. Behandlingen vil ofte være flerårig og kræve samtidig og koordineret indsats fra fysioterapeut, socialrådgiver og kulturmedarbejdere. De færreste psykologer har modtaget universitetsundervisning i psykiske traumer, traumebehandling og undersøgelsesmetodik ifm. traumer, eftersom det er relativt nyt område og den udbudte undervisning har været begrænset. Forfatteren har siden 1992 undervist i disse tre områder, der var integrerede i det to-årige »krise-program« på Psykologisk Institut og er p.t. supervisor på flere af landets behandlingssinstitutioner for traumatiserede og torturerede flygtninge.

Vanskeligheder ved at vurdere traumer som del af almindelig klinisk praksis

Udgangspunktet er at grundlæggende reaktioner på traumer er ret konsistente på tværs af kulturer (jf. Carlson & Rosser-Hogan, 1994) selvom der vedrørende nogle få enkeltsymptomer kan være kulturbaserede forskelle. Ved vurdering og behandling af personer fra fremmede kulturer er kvaliteten af tolkning/oversættelse af afgørende betydning for at undgå misforståelser, fejlvurdering og fejlbehandling.

De enkelte behandlingssteder har forskellige visitationsprocedurer. I nogle tilfælde er der så lang ventetid, at klienternes tilstand kan have ændret sig betydeligt, og at der er brug for en ny vurdering ved behandlingsstart. Nogle klinikere vil bruge den eller de første samtaler på at vurdere problemernes omfang og lave en behandlingsplan sammen med klienten, mens andre klinikere koncentrerer sig om opbygning af alliance, motivation og justering af klientens forventninger (f.eks. vedrørende familiesammenføring og helbredelse).

Nogle undersøgelser tyder på, at der i mange tilfælde sker en undervurdering af problemernes omfang i vurderingssamtalen. I en dansk undersøgelse af unge bosniere (Tibor, Nørregaard & Packness, 1995) viste det sig at lægen

kun havde fundet traumatisering hos godt halvdelen og kun mellem en og to traumer per person. En opfølgende undersøgelse (Elklit, Nørregaard & Tibor, 1999) viste, at 97% havde oplevet traumatiske hændelser og at gennemsnittet for gruppen var seks hændelser pr. person med direkte eksponering og derefter yderligere 7 hændelser som havde ramt de allernærmeste. Denne massive underrapportering har stor betydning for lokalisering af behandlingsbehov og kan nok bedst forstås som udtryk for ikke-erkendte og ikke-bearbejdede modoverføringsproblemer. Hertil kommer at den enkelte klinikere måske ønsker kun at lukke op i et begrænset omfang, således at klienten kan nå at samle sig sammen efter samtalen. Denne strategi er fornuftig ifm. behandling, men ikke hensigtsmæssig ved en vurdering.

Klientens lyst, evne og vilje til at fortælle om problemer og symptomer kan også være begrænset. Nogle klienter giver os forkerte eller vildledende oplysninger, fordi de ønsker at opnå noget bestemt. Dette opdages som regel i løbet af behandlingen, fordi klienten ikke arbejder med. I nogle tilfælde er klienten måske ikke klar over at bestemte symptomer har betydning for planlægningen af behandlingen. Det kan vi næppe bebrejde klienten; det må vi som klinikere tage ansvar for – at vi ikke

er kommet godt nok rundt i nogle hjørner, men har stillet os tilfreds med nogle afgrænsede problemområder. Her er der et vigtigt samspil mellem psykologens *viden* om relationerne mellem traumer, kultur og symptomer og hendes udsørgende *adfærd*. Utilstrækkelig viden vil let resultere i utilstrækkelig information. I andre tilfælde er klienten tilbageholdende med at fortælle om symptomer, som forekommer ham sære og som han tror at psykologen vil opfatte som tegn på sindssyge; så genoplevelser og flashbacks skjules nogle gange for at undgå fordømmelse og udstødning. En aktiv og omfattende undersøgelse vil af mange klienter opleves som en lettelse, fordi klienten føler sig genkendt af en ekspert, »der ved hvordan jeg har det«.

Nogle vigtige oplevelser kan være fortrængt og ikke tilgængelige. Andre oplevelser er måske tilgængelige, men omgivet med meget skamfølelse (og risiko for social udstødelse). I disse tilfælde vil der være elementer, som ikke dukker op i den indledende vurdering, men som først viser sig, når behandlingen er i gang. Endelig er der symptomer, der er blevet så almindelige for klienten, at de opleves som ego-syntone træk, men hvor klienten i nogle tilfælde vil opfatte dem som mulige følger af traumatisering – jf. diagnosen »personlighedsændringer efter katastrofeoplevelser« (F62.0) i ICD-

10. Det er min erfaring, at den aktive og omfattende indledende undersøgelse reducerer antallet af tilbageholdte oplysninger. Når klienten oplever psykologens interesse og relative grundighed meta-kommunikerer, at oplysningerne har betydning ved at de indgår i et mønster (i problemanalysen) og at behandlingen er styret og bygger på en plan.

Kan traumatisering konstateres via de almindelige psykologiske tests?

Det ville på flere måder være lettere hvis det almindelige psykologiske testapparat kunne anvendes ifm. traumatiserede flygtninge. Men som helhed må man sige, at de mest udbredte psykologiske tests ikke er velegnede til at undersøge en tilstedeværelse af kronisk PTSD eller andre traumefølger. Almindeligvis er formålet med projektive tests som Rorschack, TAT eller Rotters sætningsfuldendelses-tests eller selvrapporteringsskemaer som MMPI, SCL-90 eller Millons Clinical Multiaxial Inventory (MCMI-III) at give et indblik i personlighedsdynamikken. Flere forskere arbejder på at udvikle særlige PTSD-subskalaer eller -indexer til nogen af de ovennævnte tests, men kvaliteten af de hidtidige bestræbelser er ikke tilfredsstillende. MCMI-III har en PTSD-subskala (»PK-skalaen«), men denne er ikke valideret. I for-

bindelse med MMPI har Lyons & Keane (1992) udvalgt 46 MMPI-2 items for at måle PTSD-symptomer. Blandt de 46 items findes ingen items, der beskriver invaderende genoplevelsessymptomer eller den særlige form for følelsesmæssig tillukning, der kendetegner PTSD. F-skalaen (den såkaldte løgneskala) er ofte som påvist af Carlson & Armstrong (1994) forhøjet ved PTSD. Årsagen hertil er at visse almindeligvis sjældne symptomer forekommer hyppigt hos traumatiserede («Jeg har mareridt hver anden nat»; »Jeg tror at mine synder er utilgivelige«). Solomon et al. (1996) viste, at PK-skalaen ikke var særlig god til at udpege de, der havde PTSD.

Traumehistorie

Selvom det er vigtigt at kende en klients personlighedsmæssige dynamik ifm. planlægning af behandling, kan denne viden ikke erstatte en mere præcis traumespecifik viden, dvs. en kortlægning af specifikke overgreb og de symptomer, overgrebene har udløst. Ved et enkeltstående traume vil psykologen almindeligvis begynde med en relativ detaljeret udspørgning for at forstå begivenheden med alle dens facetter. Når det drejer sig om traumatiserede flygtninge kan en systematisk kortlægning af forskellige typer af overgreb og en oversigtspræget gennemgang af arrestationer,

fængselsophold, flugt og eksil være et naturligt startpunkt. Der findes en række redskaber til dette formål som er udviklet til flygtninge og torturofre. Den systematiske udspørgning (eller selvrapportering) indebærer a) at klienten ved (og ved, at terapeuten ved) at de pågældende hændelser er betydningsfulde for lidelsen, b) at man under vurderingen ikke fordyber sig i det enkelte overgreb, men netop prøver at få et overblik over overgrebene før behandlingen begynder og c) at fordybelsen kommer, når behandlingen går i gang.

Virkningen af traumatiseringen

Virkningen af traumatiseringen undersøges bedst direkte ved, at man i det diagnostiske interview fokuserer på relevante diagnoser og stiller spørgsmål baseret på diagnosemanualernes kriterier. De mest almindelige diagnostiske muligheder for de flygtninge, der behandles på rehabiliteringscentre er kronisk PTSD, personlighedsændringer efter katastrofeoplevelser (F62), DESNOS (Disorder of Extreme Stress Not Otherwise Specified), depression (MDD), angst (GAD), fobier, misbrug og somatoform lidelse. Ingen af de to store diagnosesystemer (DSM-IV og ICD-10) er helt udviklede til at rumme virkninger efter svære traumer. DSM-IV er langt mere velegnet til at beskrive PTSD end

ICD-10 er, men DSM-IV har til gengæld ingen færdigudviklet diagnose for langvarige personlighedsforandringer efter katastrofeoplevelser. DSM-systemet er langt at foretrække mht. PTSD fordi a) det bygger på et psykologisk og ikke normativ sociologisk stressorkriterie b) det er forskningsmæssigt velunderbygget og c) det har en høj grad af specifikation for undgåelseskriterierne, hvor ICD-10 ikke specificerer disse. Sidstnævnte muliggør også, at det er muligt at arbejde med gradueringerne af PTSD fremfor at se denne tilstand kategorielt som enten eller. PTSD er en alvorlig tilstand, der kan være vanskelig at behandle, også subkliniske tilfælde af PTSD vil ofte have et behandlingsbehov.

Komorbidityen er høj ved PTSD; i mange undersøgelser er den samtidige forekomst af angst og depression på ca. 70%. Gennembruddet i behandlingen af PTSD har været en forståelse af PTSD-symptomerne som primære og angst, depression med flere som sekundære symptomer. Ved at fokusere behandlingen på de primære symptomer opnås ofte en vedvarende bedring, mens fokusering på de sekundære symptomer ikke ændrer så meget.

De primære symptomer bør som nævnt undersøges direkte ud fra en diagnosemanual, et struktureret interview (SCID, CAPS e.l.) eller

et selvrapporteringskema som Harvard Trauma Questionnaire (HTQ), PTSD Symptom Scale (PSS) e.l., der følger DSM diagnosemanualen. Brugen af Impact of Event Scale (IES) eller Posttraumatic Symptom Scale (PTSS-10) må i dag frarådes, da der er langt mere præcise tests til rådighed. HTQ indeholder tillige en række spørgsmål om skyldfølelse og andre almindelige reaktioner efter traumer og må anses for det mest velegnede skema til flygtningegruppen.

Sammenlignede undersøgelser viser i øvrigt, at der ingen forskel er i diagnosticeringspræcision mellem det diagnostiske interview og selvrapporteringskemaet.

Pga. den høje komorbiditet bør angst, depression og andre følgetilstande vurderes i det diagnostiske interview ud fra Present State Examination (PSE), SCID eller via selvrapporteringskemaer som Trauma Symptom Checklist TSC-35, SCL-90 (evt. BSI) eller GHQ. Depression og angst kan også måles via Beck Depression Inventory (BDI) (Beck & Steer, 1993), depression subskalaen i MCMI, Hopkins Symptom Checklist (HSCL) m.fl. Det er vigtigt ikke udelukkende at fokusere på angst og depression som komorbide tilstande. Aggression, vanskeligheder i relation til andre, somatisering, dissociation og søvnproblemer er andre almindelige fore-

kommende symptomområder. Det skema, der bedst dækker disse områder er TSC-35 (Elklit, 1990), der er specielt udviklet til at kortlægge psykologiske følger af traumatisering. Ifm. med TSC-35 findes et sæt danske normer (fås hos forfatteren).

Da mange torturramte er blevet slået, sparket og smidt omkring vil det være oplagt at undersøge om der kom organiske skader. Trial Making Test (Elklit, 1992) er et meget overkommeligt screeningsredskab, der giver en baggrund for en beslutning om evt. at henvise den torturramte til en mere detaljeret neuropsykologisk udredning.

Den personlighedsmæssige bagage

Planlægning af behandlingen bør tilrettelægges ud fra en kulturel og personligmæssig hensyntagen. Inddragelsen af kulturmedarbejderen i behandlingsteamet vil ofte være fordelagtigt. Det kræver at kulturmedarbejderne oplæres i hvad behandlingen går ud på, aktivt inddrages i diskussion af forløbet og den specifikke kulturviden respekteres som væsentlig.

Torturen rammer ikke kun en kulturbærer, men også en personlighed, hvis livshistorie og socialisering vi har brug for at kende. Personligheden kan være sårbar eller modstandsdygtig, når torturen sætter ind. Det er vigtigt for os som behandlere, at vi kender den

gamle, »oprindelige« personlighed i tillæg til den personlighed vi sidder overfor. Derfor er en væsentlig opgave i den indledende vurdering at få et billede af den »gamle« og den »aktuelle« personlighed. Ofte sker det i terapi med traumatiserede flygtninge, at traumet overskygger personligheden og det først sent går op for terapeut, hvordan den tidlige personlighed så ud. Tidlige personlighedsskader kræver en anden form for behandling end personlighedsstrukturer, der har opnået et højere funktionsmæssigt niveau.

Til vurderingen af den tidlige personlighed anvendes almindeligvis et interview, hvor opvæksten og familierelationer er i fokus. En særlig systematisk form er udviklet specielt til flygtninge af Leena Punamäki. Denne form har en række træk til fælles med Bell Objectrelation Inventory.

Den aktuelle personlighed vurderes almindeligvis gennem væremåde i samtalerne, via klager og bekymringer samt via detaljer i den beskrevne oplevelse og funktionsmåde. En mere systematisk tilgang kunne være anvendelse af MCMI-III, der kortlægger personlighedsstrukturen baseret på en interpersonel grundopfattelse, som er meget fremtrædende i en nutidig opfattelse af psykopatologi og som ligger til grund for DSM-IV's akse II. Et positivt kendetegn ved MCMI er en dimensionel tænkning

– at personlighedsegenskaber findes i forskellig mængde og kan ændre sig under indflydelse af biologiske faktorer og sociale forhold. De projektive tests forekommer at være forbundet med en større usikkerhed pga. de kulturelle forskelle og kan af den grund ikke anbefales.

Generelt vedrørende arbejdsformen

Opgaven ved vurderingen er at skabe en relation, hvor klienten samarbejder for at klinikerne kan få et nøjagtigt billede af forholdene. Denne proces belaster klienten og nogle kan blive mindet om tidligere eksamenssituationer eller afhøringer og indimellem føle et stort pres. Her er det vigtigt, at psykologen har en forståelse af at den største hjælp ligger i at være omhyggelig og nøjagtig omkring realiteten (den historiske og den nutidige) og undgå at mistolke eller overse facts. Alternativet til den indledende assessment er at begynde at arbejde med de mest fremtrædende problemer (måske af fysisk eller socialt art, hvor vi som psykologer ikke er eksperter) uden at have overblik, baggrund eller retning.

Den systematiske arbejdsform opleves af mange klienter som betryggende; de oplever at vi tager dem og deres oplevelse alvorligt, at vi prøver at få et overblik på en tidsøkonomisk måde og at vi handler ud fra en plan. Den plan inde-

bærer, at vurderingen færdiggøres før behandlingen starter, og at klinikerne hjælper klienten til at slippe påtrængende problemstillinger med henvisning til at det vil der blive arbejdet med, så snart behandlingen går i gang.

Den kommunikerede holdning kan lyde sådan her: »Jeg vil prøve at finde ud af hvor store dine problemer er; jeg vil gerne have et overblik, så jeg kan planlægge den rigtige behandling og undgå, at der er noget jeg overser«.

Afslutningsvis er det værd at minde om, at selvrapportering ikke kan stå alene som diagnosegrundlag, men må bekræftes via samtale, observation og anden information. Det multivariatiske princip er bærende i al klinisk vurdering, fordi klienter kan skjule noget eller ikke er opmærksomme på bestemte forhold, som vi finder er relevante, og fordi vi som klinikere også har blinde pletter. Specielt undgåelsesfænomener er svære at vurdere i interviews (og måske nemmere at få frem via selvrapportering). Brugen af selvrapportering vil måske blive mere udbredt i takt med at der udvikles relevante normer for de traumatiserede flygtninge. De danske behandlingsinstitutioner har påbegyndt et fælles arbejde på dette område, som lover godt for den kvalitetsudvikling og -sikring indenfor området.

Referencer

- Beck, A. T. & Steer, R. A. (1993): *Beck Depression Inventory manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Carlson, E. B. & Armstrong, J. (1994): Diagnosis and assessment of dissociative disorders. In S. J. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), *Dissociation: Theoretical, clinical, and research perspectives* (pp. 159-174). New York: Guilford Press.
- Carlson, E. B. & Rosser-Hogan, R. (1994): Cross-cultural response to trauma: A study of traumatic experiences and posttraumatic stress symptoms in Cambodian refugees. *Journal of Traumatic Stress*, 7, 43-58.
- Elklit, A., Nørregaard, J. & Tibor, B.: Forekomst og art af traumatiserende begivenheder hos unge bosniske flygtninge i Danmark. *Ugeskrift for læger*, 160 (29), 1998, 4310-4314.
- Elklit, A.: Måling af belastninger efter voldeligt overfald. *Nordisk Psykologi*, 42 (4), 1990, 281-289.
- Elklit, A.: Om anvendelsen af Trail Making Test (TMT) som et neuropsykologisk screeningsinstrument. *Nordisk Psykologi*, 44, (3), 1992, 234-236.
- Lyons, J. A. & Keane, T. M. (1992): Keane PTSD scale: MMPI and MMPI-2 update. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 111-117.
- Solomon, S., Keane, T., Kaloupek, D. & Newman, E. (1996): Choosing self-report measures and structured interviews. In E. B. Carlson (ed.) *Trauma research methodology* (pp. 56-81). Lutherville, MD: Sidran Press.
- Tibor, B., Nørregaard, K. & Packness, Aa. (1995): *Undersøgelse af bosniske unges baggrund i forhold til traumer*. København: Dansk Røde Kors.

En landsdækkende screeningsundersøgelse af flygtningebørn fra Kosovo



Af *Kirsten Abdalla*
Asylafdelingen, Dansk Røde Kors
og
Ask Elklit
Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Indledning

Når en etnisk udrensning driver millioner på flugt, er der i modtagelandene behov for at kunne vurdere de fysiske, psykiske og sociale skader på et tidligt tidspunkt, således at der kan iværksættes medicinsk og psykologisk rådgivning og behandling. Dette screeningsarbejde bliver i Dansk Røde Kors udført af en sundhedsplejerske, som vurderer totalsituationen og sammen med en læge indstiller de pågældende til yderligere undersøgelse og behandling.

For at sikre en ensartet og dybtgående screening af de psykiske og sociale skader har Dansk Røde Kors udviklet et særligt trauma- og symptomschema for børn. Formålet ved denne artikel er udfra dette skema at beskrive forekomsten af emotionelle forstyrrelser hos de Kosovo-børn, som kom til Danmark. Det er også hensigten at identificere særlige demografiske forhold og traumatiske omstændigheder, som er forbundet

med en forhøjet risiko for at udvikle emotionelle forstyrrelser. På lang sigt er målet 1) at påvirke uddannelsen af de faggrupper, som foretager denne type af modtagelsesscreening, og de faggrupper, som møder børnene på opholdscentre 2) at få dem til at blive mere opmærksomme på psykosociale problemer og 3) at forøge både effektiviteten og responsiviteten hos de forskellige instanser, som er ansvarlige for området.

I forbindelse med Kosovo-nødloven fra april 1999 modtog Danmark knapt 3000 flygtninge. Heraf var 1371 børn fra 0-18 år. Flygtningene blev evakueret fra flygtningelejre i Makedonien, hvor de havde opholdt sig fra 4-10 uger inden ankomsten til Danmark. Flygtningenes baggrund var forskellige, idet nogle havde været internt fordrevne i Kosovo op til 1½ år, mens andre først havde forladt deres hjem få uger før. Opholdet i flygtningelejrene i Makedonien var præget af kaos, adskillelse, uvis-

hed for dagligdagen såvel som for fremtiden.

Undersøgelsen omfatter 1224 børn ud af de 1371, som blev modtaget i Danmark. Svarprocenten er 89,2%.

Procedure

Dansk Røde Kors' asylafdeling har siden 1984 stået for modtagelsen af samtlige asylansøgere, der kommer til Danmark. Der er udarbejdet retningslinier for helbredsundersøgelser af både børn og voksne og screening ved ankomsten, som også flygtningene fra Kosovo fulgte. Børnene blev få dage efter ankomsten til modtagecentret undersøgt af en sundhedsplejerske. Der blev optaget anamnese både hvad angår tidligere sygdomme, barnets trivsel, hvilke voldsomme begivenheder barnet havde været udsat for, og hvilke psykologiske symptomer det evt. led af. Udover undersøgelsen hos sundhedsplejersken kom alle børn til undersøgelse hos en læge, og deres vaccinationsstatus blev vurderet.

Traume- og symptomschemaet er udarbejdet på baggrund af de erfaringer, som specielt sundhedsplejerskerne har fået gennem årene, der viste at de klager, symptomer og reaktioner børnene udviste ofte kunne relateres til de oplevelser, de havde haft før og under flugten. Schemaet søges udfyldt umiddelbart efter ankomsten som del af anamnesen. Det indeholder

oplysninger om barnets flugt, separation og/eller tab af forældre, søskende og nære slægtninge, om barnet har været vidne til vold, været udsat for vold eller selv har udøvet vold, samt om barnet, dets forældre eller omsorgsperson har været udsat for tortur. For de mindre børns vedkommende udspørges forældrene, mens de større børn udspørges direkte.

Endvidere bliver der spurgt om, hvorvidt barnet selv har deltaget i krigshandlinger, og om der er fysiske beskadigelser som følge deraf. Dernæst spørges der til, om barnet har levet under ekstrem fattigdom, og om det har sultet. Til slut stilles en række spørgsmål, foreslået af psykolog Edith Montgomery (1996) vedrørende symptomer på angst, depression, aggression, nervøsitet, psykosomatiske reaktioner, regressive træk, skoleproblemer, om adfærden er indadvendt/udadvendt – aktiv/passiv; er der symptomer på PTSD, dvs. findes der specifikke traumerelaterede symptomer, traumatiske genoplevelser i leg, tegning, tale, tvangsmæssige gentagne bevægelser/handlinger, undvigende adfærd, ekstrem vagtsomhed, »startle response« (fare sammen ved uventede, høje lyde), søvnforstyrrelser, pludselig adfærdsændring, angst for mørke, angst for fremmede, adskillelsesangst, pessimistisk holdning til fremtiden, manglende selvtillid og manglende tillid til andre.

På baggrund af oplysningerne om barnets oplevelser og symptomer vejleder sundhedsplejersken forældre og barn om, hvad de selv kan gøre og henviser eventuelt til samtale med sundhedspersonale på opholdscentret, for der – under mere rolige forhold – at vurdere situationen.

Resultater

Aldersfordeling. En fjerdedel er fra 0 til 4 år, en fjerdedel fra 5 til og

med 8 år, en fjerdedel fra 9 til og med 12 år, og den sidste fjerdedel er 13 til 18 år. Gennemsnitsalderen er 8,2 år. Alder er uoplyst hos 8%.

Køn er uoplyst hos 8%, af de oplyste er 52% drenge og 48% piger.

Tid på flugt. En fjerdedel har været på flugt i op til 1½ måned, en fjerdedel fra 1½ til 2 måneder, en fjerdedel fra mellem 2 og 3 måneder og den sidste fjerdedel i længere tid end 3 måneder. Gennemsnit er 3,2 måneder.

	Separation		Tab	
	%	n	%	n
Far	34	1085	10	968
Mor	7	1026	2	967
Søskende	15	1013	4	949
Omsorgsperson	10	550	3	812
Bedsteforældre	54	896	–	–
Nære slægtninge	–	–	30	929
Andre	–	–	13	621

I tabel 1 vises de personer, barnet har været adskilt fra. Tallene i denne og de efterfølgende tre tabeller varierer efter i hvilket omfang sundhedsplejerskerne har udfyldt de pågældende rubrikker. Mere end halvdelen har været adskilt fra bedsteforældre, og en tredjedel har været adskilt fra faderen i en periode. Adskillelsetid fra faderen er i gennemsnit 6,3 måneder; middeltallet er 2 måne-

der, dvs. halvdelen er adskilt fra faderen i op til 2 måneder. Adskillelsetiden fra de andre familiedømlemmer er kortere, men middeltallet er det samme. Antallet af separationer fordeler sig således: 36% har ikke været skilt fra nogen; 42% har kun været adskilt fra én af de nævnte personer; 17% har oplevet to adskillelser og 4,5% tre eller flere adskillelser.

30% har mistet nære slægtninge, 13% har mistet »andre« (venner, bekendte, naboer), og 10% har mistet deres fader. Antal måneder siden tab af familiemedlemmer er udfyldt af så få, at det ikke er meningsfuldt at bruge disse oplysninger.

Antallet af tab fordeler sig således: 68% har ikke mistet nogen; 24% har mistet én; 6% har mistet nogle fra to af de nævnte grupper (antallet af mistede indenfor hver gruppe registreres ikke), og 2,5% har mistet indenfor tre til seks grupper.

Tabel 2 Omfang af vold

	%	n
Vidne til vold	41	1034
Udsat for vold	9	994
Udøvet vold	1	964

I tabel 2 ses, at godt 40% har været vidne til voldshandlinger, mens 9% selv har været udsat for vold. 1% har selv udøvet vold. De, der har udøvet vold og været udsat for vold, har alle ligeledes været vidne til vold.

Tabel 3 Omfang af tortur

	%	n
Barnet selv	1	900
Far	14	913
Mor	2	896
Omsorgsperson	3	840
Andre	13	782

Tortur af faderen og andre er ifølge tabel 3 oplevet af hver syvende. 82% har ikke haft nogen kontakt med tortur. 15,6% har oplevet ét tilfælde. 3% har oplevet to eller flere af de nævnte grupper blive udsat for tortur.

Tabel 4 Omfang af krigshandlinger, fattigdom, sult

	%	n
Deltaget i krigshandlinger	1	944
Fysiske beskadigelser	1	939
Ekstrem fattigdom	24	923
Barnet har sultet	32	950

Tabel 4 viser, at kun ganske få har deltaget i krigshandlinger og/eller er blevet kvæstet pga. disse. Til gengæld har en tredjedel af børnene periodevist sultet, og en fjerdedel har levet i ekstrem fattigdom.

Tabel 5 Symptomforekomst

	%
Angst	10,2
Depression	4,1
Aggression	4,2
Nervøsitet	10,0
Psykosomatiske sympt.	3,9
Regressive træk	2,0
Skoleproblemer	0,7
Adfærdsproblemer	2,2
PTSD	2,9
Ét symptom	11,0
To eller flere symptomer	9,2

Af tabel 5 fremgår forekomsten af psykiske symptomer og symptomer på PTSD. Angst og nervøsitet findes hos hvert tiende barn, mens depression, aggression og psykosomatiske reaktioner foreligger hos 4% af børnene. PTSD forekommer hos 3%.

Tabel 6 viser en række problemområder, hvoraf nogle kan være indikatorer for psykiske problemer. En tiendedel af børnene har spiseproblemer og hovedpine (eller tandpine). Fem % lider af søvnproblemer og ufrivillig vandladning.

Tabel 6 Forekomst af forskellige problemer

	%
Sove	5,4
Spise	10,5
Syn	2,5
Hørelse	1,4
Enuresis	5,2
Encoprese	1,0
Urinvejsinfektion	0,6
Hovedpine/tandpine	10,5
Motorik	1,5
Ét område	14,7
To eller flere områder	9,3

Tabel 7 Sammenhænge mellem demografiske faktorer og belastningsfaktorer*

	Køn	Alder	Flugttid	Separation	Tab	Vold	Tortur	Sult
1. Køn								
2. Alder	2,1 (3) ,00							
3. Flugttid	1,8 (2) ,00	4,1 (6) ,05						
4. Separation	3,2 (3) ,08	58,2 (9) 5) ,11 3)	54,6 (6) 5) ,27 5)					
5. Tab	0,0 (3) ,01	15,2 (9) 0,12 2)	42,8 (6) 5) ,15 3)	218,9 (9) 5) ,47 5)				
6. Vold	7,5 (2) 1) ,04	43,5 (6) 5) ,27 5)	15,6 (4) 3) ,06	26,4 (6) 5) ,14 3)	47,3 (6) 5) ,26 5)			
7. Tortur	0,5 (2) ,06	,8 (6) ,01	32,8 (4) 5) ,28 5)	51,8 (6) 5) ,38 5)	278,1 (6) 5) ,53 5)	75,2 (4) 5) ,44 5)		
8. Fattigdom	1,6 (1) ,10	5,8 (3) -,06	10,8 (2) 3) ,11	32,9 (3) 5) ,27 5)	32,5 (3) 5) ,41 3)	38,0 (2) 5) ,26 5)	46,6 (2) 5) ,48 5)	
9. Sult	2,0 (1) ,10	5,0 (3) ,09	32,6 (2) 5) ,24 5)	48,9 (3) 5) ,36 5)	50,0 (3) 5) ,41 5)	89,1 (2) 5) ,50 5)	37,7 (2) 5) ,41 5)	405,2 (1) 5) ,92 5)

*) χ^2 er først nævnt. Derefter antal frihedsgrader i parentes. Anden linje er gammaværdier.
p < 1) .05, 2) .01, 3) .005, 4) .001, 5) .0005

I tabel 7 vises sammenhænge mellem demografiske faktorer og belastningsfaktorer.

Køn har kun én sammenhæng med én belastningsfaktor, idet drenge oftere end piger har oplevet enten ingen eller megen vold.

Alder: Jo ældre børnene er, jo hyppigere har de oplevet separation, tab af de nærmeste og vold.

Flugt: Jo længere tid på flugt, desto mere separation og flere tab har børnene været udsat for. Der har været mest vold og mest fattigdom, hvis flugten enten har været kort eller meget lang.

De enkelte belastningsfaktorer hænger alle indbyrdes sammen i

en ond cirkel: Jo mere separation, desto flere tab, mere vold, tortur, fattigdom og sult.

I to separate korrelationsanalyser (ikke vist her) blev de indbyrdes sammenhænge mellem henholdsvis symptomer og problemområder undersøgt. Alle symptomer var positivt og signifikant indbyrdes sammenhængende ($p < .0005$), dvs. har man ét symptom, stiger sandsynligheden for, at man også har andre symptomer. Det samme billede sås ved problemområder med undtagelse, at to sammenhænge ikke var signifikante (sove »motorik og spise« hørrelse).

Tabel 8 Sammenhænge mellem demografiske faktorer, belastningsfaktorer og symptomer samt problemområder. One-way ANOVA. F-ratio værdier

	Alder	Flugttid	Separation	Tab	Vold	Tortur	Fattigdom	Sult
<i>Symptomer:</i>								
Angst	3,45 1)	0,69	11,89 5)	3,89 2)	3,72 1)	24,77 5)	152,09 5)	59,03 5)
Depression	2,56	17,34 5)	10,94 5)	19,64 5)	7,36 4)	18,21 5)	47,20 5)	40,58 5)
Aggression	2,07	6,49 3)	5,73 4)	4,42 3)	1,64	33,45 5)	40,21 5)	17,34 5)
Nervøsitet	5,75 4)	10,89 5)	7,03 5)	4,34 3)	12,52 5)	25,86 5)	53,84 5)	52,34 5)
Psykosomatik	2,34	3,63 1)	0,58	6,34 5)	4,79 2)	4,94 2)	22,67 5)	3,16
Regressive	2,50	1,24	3,32 1)	8,87 5)	7,33 4)	27,15 5)	15,64 5)	3,27
Skoleprobl.	0,14	0,99	0,49	1,95	0,81	13,01 5)	1,43	0,37
Adfærdsprobl.	1,30	1,48	6,07 5)	15,90 5)	13,08 5)	17,43 5)	13,11 5)	8,30 3)
PTSD	8,65 5)	1,46	3,86 2)	12,10 5)	9,05 5)	9,60 5)	54,94 5)	41,54 5)
<i>Problemer:</i>								
Sove	0,97	2,33	2,34	1,68	1,50	0,46	1,81	2,88
Spise	7,99 5)	4,36 1)	0,90	0,68	2,96 1)	0,60	0,01	0,94
Syn	2,52	0,11	1,33	0,61	0,34	1,06	0,04	0,35
Hørrelse	0,39	1,41	0,96	0,68	0,01	3,00 1)	1,50	0,01
Enuresis	3,86 2)	0,92	0,32	1,31	0,22	1,84	10,01 3)	2,46
Encoprese	0,89	0,08	0,69	1,72	0,06	0,54	1,91	0,50
Urinvejsinfekt.	1,10	0,22	0,74	0,95	0,34	2,03	2,93	1,27
Hoved-/tandpine	2,95 1)	0,78	1,74	1,12	6,76 4)	0,53	12,78 5)	3,20
Motorik	0,65	2,16	3,61 1)	0,86	0,42	1,03	0,21	9,50

3) $p < 1$.05, 2) .01, 3) .005, 4) .001, 5) .0005

I tabel 8 vises en variansanalyse af sammenhænge mellem uafhængige og afhængige faktorer. *Køn* har ingen sammenhæng med hverken symptomer eller problemer og er derfor ikke medtaget i tabellen. Stigende *alder* betyder færre spise- og enuresis-problemer samt stigende forekomst af PTSD og hovedpineproblemer. Angsten og nervøsiteten topper hos de 5- til 8-årige, men er også stor hos de 9 til 12-årige.

Jo længere tid på *flugt*, desto mere depression, aggression, nervøsitet og desto flere psykosomatiske problemer. De med kort eller lang flugttid har flere spiseproblemer. Jo flere barnet har været *separeret* fra, desto flere tilfælde af PTSD, depression, regressive træk og adfærdsproblemer. Der var også et stigende omfang af angst, nervøsitet og aggression, men med den undtagelse at kurven »knækker« – dvs. daler – for dem, der har oplevet flest separationer.

Det samme fænomen ses ved *tab*: At forekomsten af symptomer stiger, jo flere tab der er oplevet, men hos gruppen med flest tab »knækker« kurven, og symptomniveauet daler. Eneste undtagelse er adfærdsproblemer, som er uafbrudt stigende.

Ved *vold* ses generelt stigende symptomforekomst, mens skole- og spiseproblemer samt hovedpinetendens falder ved højeste grad af oplevet vold. Ved *tortur* ses sti-

gende tendens for depression, psykosomatiske træk, regressive træk, skole- og adfærdsproblemer samt PTSD. For aggression, angst og nervøsitet samt høreproblemer er kurven stigende, men falder lidt for dem, der har oplevet mest tortur. Ekstrem *fattigdom* og *sult* er entydigt forbundet med en stigende forekomst af alle de viste symptomer og problemområder.

I en afsluttende regressionsanalyse baseret på det totale antal symptomer som afhængig variabel kan 16% af varianten forklares ud fra tre faktorer: Ekstrem fattigdom, torturoplevelser og flugttid. En tilsvarende analyse baseret på problemområder kunne kun forklare 1% af den samlede variation og blev derfor opgivet.

Diskussion

I forbindelse med en sundhedsvurdering af krigsflygtninge eller katastroferamte er der en oplagt, naturlig mulighed for samtidige at foretage en psykologisk vurdering for at identificere eventuelle behandlingsbehov. Dansk Røde Kors' asylafdeling gennemførte en sådan vurdering i sommeren 1999. Beskrivelsen omfatter 90% af alle modtagne børn fra Kosovo. Separation, tab af nærtstående, vidne til vold og tortur samt ekstrem fattigdom og sult berørte ifølge børnenes egne eller forældrenes oplysninger en fjerdedel af børnene.

De foretagne analyser viste, at

køn er en ret betydningsløs faktor. Dette kan umiddelbart overraske. Forklaringen herpå er muligvis, at når mængden af voldsomme begivenheder overstiger et vist niveau og omfatter et sammenbrud i det eksisterende sociale og kulturelle liv, så reduceres betydningen af individuelle forskelle. Efter en længere tilpasningsperiode kunne man forestille sig, at der opstod kønsforskelle mht. symptomudvikling.

Ældre børn oplever flere voldsomme hændelser end yngre, som sandsynligvis holdes mere inde og kognitivt ikke altid vil være i stand til at opfatte omfanget af alle grusomheder. Stigende alder er forbundet med stigende forekomst af PTSD, men den mellemste aldersgruppe hos børnene er kendetegnet ved højt angstniveau. Der er imidlertid relativt få sammenhænge, der knytter sig til alder. Montgomery (1996) gør tilsvarende fund mht. køn og alder i sin undersøgelse af flygtningebørn fra Mellemøsten, og her drejer det sig også om børn, der lige er kommet til Danmark.

Undersøgelsen viser også, at *flugttid* i sig selv er en traumatiseringsfaktor, som er sammenhængende med en større mængde separationer og tab. Lang flugttid hænger sammen med mange voldsoplevelser og ekstrem fattigdom. Det samme gør sig gældende med de lange flugttider, hvor bølger af

etnisk udrensning har medført øjeblikkelig opbrud for mange. Den lange flugttid har sat sine mærkbare spor i form af forhøjet depression, nervøsitet og aggression.

Både hvad angår overgreb og symptomudvikling findes »onde cirkler«, idet forekomsten af enkelte tegn øger risikoen for tilstedeværelsen af endnu flere både hændelser og symptomer.

Lang separationstid, tab, vold, tortur, ekstrem fattigdom og sult er hver især forbundet med forøget forekomst af depression, aggression, nervøsitet, adfærdsproblemer og PTSD.

Psykosomatiske symptomer knytter sig til langvarig flugt, tab, vold og ekstrem fattigdom. Regressive symptomer ses ved direkte overgreb og ved ekstrem fattigdom.

Skoleproblemer er kun indikation for én type overgreb, nemlig tortur. Nedsat hørelse er det eneste psykosomatiske problem, der er relateret til tortur. Da der er relativt få af børnene, som selv har været udsat for tortur, kunne den nedsatte hørelse i nogle tilfælde måske være et psykologisk forsvar mod bødlernes råben og de mishandlede skrig.

I tidligere undersøgelser af flygtningebørn (f.eks. Montgomery, 1996) er betydningen af separation, tab, vold og tortur blevet kortlagt med henblik på at vise sammenhænge til specifikke sympto-

mer. Nyt i den foreliggende undersøgelse er, at også sult og ekstrem fattigdom kan have stærke negative følgevirkninger. Når den basale overlevelse er stærkt truet, påvirker det tilsyneladende omfanget af psykologiske problemer hos børn i samme udstrækning som direkte overgreb.

Mange af de beskrevne symptomer kendes fra asylcentrene og de kommunale forvaltninger, der møder flygtningene på et senere tidspunkt. Af den grund ville det være oplagt i en kommende undersøgelse at følge en gruppe flygtninge fra ankomsten og gennem en årrække for at se hvilke ændringer, der optræder i deres symptomatologi i relation til deres fysiske problemer og den sociale integrationsproces. I hvilket omfang forsvinder problemer, i hvilket omfang stabiliseres de og i hvilket omfang og retning ændres de over tid?

Det er også værd at bemærke, at vi hos de, der har oplevet flest belastninger, ser at omfanget af symptomer ikke fortsætter med at stige. Det kunne være et udtryk for, at der findes tærskelværdier mht. belastninger eller at der opstår en modstandsdygtighed (»resilience«) hos nogle af børnene.

Tre belastningsfaktorer, tortur, flugttid og ekstrem fattigdom, kunne forklare 16% af samtlige symptomer. Kommende undersøgelser, der inddrager flere faktorer, vil sandsynligvis være i stand

til at forklare en endnu større del af variansen.

Sammenligninger med andre publicerede undersøgelser vanskeliggøres af forskellige formål og metodologi. Det særlige ved den foreliggende undersøgelse er, at det drejer sig om noget nær en totalpopulation af flygtninge fra et afgrænset område, at store dele af befolkningen flygtede i løbet af kort tid, at lejrtiden var relativt kort, og at en stor gruppe samlet blev ført til Danmark og behandlet ensartet.

Undersøgelsens begrænsninger ligger primært i, at sundhedsplejersken på relativt kort tid skal vurdere et barn via tolk på baggrund af oplysninger fra forældrene og børnene selv, hvis de er gamle nok. Ulysten til at berette om rædsler indenfor en kort tidsramme til ukendte personer kan begrænse resultaternes værdi. Der er også risiko for forståelsesmæssige problemer knyttet til store kulturelle forskelle. En anden dansk undersøgelse af Kosovo-børnene (Stæhr, submitted) viser meget højere forekomst af traumatisering (PTSD) hos den samme gruppe børn. Forskellen kunne skyldes, at Stæhr anvender selvrapporteringsskemaer (IES), mens den foreliggende undersøgelse primært bygger på sundhedsplejerskens observationer og forældreoplysninger – og at forældrene måske ikke er klar over, hvor belastede deres børn er. I al

fald vil det være oplagt fortsat at undersøge udsatte populationer med forskellige metoder, således at vi kan blive klogere på, hvor gode disse metoder er.

Brugen af et standardiseret skema har den fordel, at der er ensartet udspørgning af alle om alle udvalgte forhold. Det antages at give langt mere valide oplysninger om overgreb og deres følger end det ustrukturerede interview (jf. Elklit, Nørregård & Tibor, 1998), som også af tidsmæssige grunde ville være vanskeligt gennemførligt. Resultaterne af analysen vil indgå i udarbejdelsen af et nyt skema.

Referencer

- Montgomery, E. (1996): *Flygtningebørn fra Mellemøsten*. København: RTC.
- Elklit, A., Nørregaard, J. & Tibor, B. (1998): Forekomst og art af traumatiserende begivenheder hos unge bosniske flygtninge i Danmark. *Ugeskrift for læger*, 160 (29), 4310-4314.
- Stæhr, M.A. (2000): Screening af traumatiserede Kosovo-flygtninge. (Submitted).

Psykoedukation med flygtningebørn



Af Ask Elklit
Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Hvert eneste år bliver tusindvis af børn fordrevet fra deres hjemland. De flygter fra krig og grusomheder og må forlade deres ødelagte hjem, landsbyer, familiemedlemmer og venner og hele den kulturelle og sociale kontekst, som udgjorde rammen om deres liv. De er tvunget til at begynde at tilpasse sig en ny kultur, at lære et nyt sprog og omstille sig til nye uddannelsesmæssige udfordringer i en situation, hvor deres forældre og familier ofte ikke er i stand til at støtte dem effektivt pga. deres egne bekymringer og tab. Mange flygtningebørn har ingen de kan henvende sig til, når de føler trang til at dele deres tab og smerte. Mange værtslande tager sig af indkvartering, mad, medicinsk behandling og børnenes skolegang, men de psykologiske problemer, som udspringer af traumer ignoreres for det meste. Der er imidlertid en stigende opmærksomhed blandt professionelle sundhedsarbejdere på vigtigheden af at forholde sig til flygtningebørns psykiske problemer.

På samme måde som lokale professionelle prøver at løse opgaven,

er der ifølge Dean Ajdukovic (1999) en tilsvarende proces i gang i de internationale, humanitære organisationer, der prøver at forstå og forholde sig til det voksende behov for psykosociale ydelser. De fleste af disse organisationer har begrænset erfaring i at udvikle og gennemføre psykosociale hjælpeforanstaltninger, hvilket også ses i den yderst begrænsede litteratur, der findes på området. En litteratursøgning på PsycINFO for perioden 1992-1999 gav kun fem henvisninger i relation til søgeordene »psykoeducation« og »refugee«. Ingen af disse fem referencer har nogen lighed med det foreliggende projekt.

Formålet med denne artikel er at undersøge de erfaringer, der findes med psykosociale programmer for flygtningebørn og deres familier. Hvilke problemstillinger skal man være opmærksom på, hvordan kan programmer udformes? Hvordan kan man være sikker på, at de er effektive? Herudover vil der gennemgået erfaringerne fra en evaluering af Dansk Røde Kors' psykoedukative projekt for Kosovo flygtningene.

Problemer hos børn og deres familier

Flygtningebørns livskvalitet og deres modstandsdygtighed er sammenhængende med de belastninger, deres forældre er udsat for, og forældrenes kapacitet til at beskytte deres børn og afbøde de værste skadevirkninger af de oplevede rædsler. Denne erfaring går helt tilbage til Freud og Burlinghams arbejde (1943) med engelske børn under Anden Verdenskrig og kan lidt enkelt formuleres således, at forældrenes følelsesmæssige reaktion er en bedre prediktor for symptomudvikling hos børn end de rædsler, børnene har oplevet.

Udover forældrenes følelsesmæssige reaktioner, spiller graden af ødelæggelse af det sociale system en vigtig rolle. Galante & Foa (1986) undersøgte 300 italienske skoleelever efter et jordskælv. De fandt, at et behandlingsprogram havde en effekt mht. at reducere frygt for jordskælv. De havde en forventning om, at graden af ødelæggelse i landsbyerne ville have en sammenhæng med børnenes efterfølgende neurotiske eller antisociale problemer. Det viste sig ikke at være tilfældet, men til gengæld konkluderer de, at den kritiske faktor for forekomsten af patologi hos børnene er knyttet til, hvor meget tid (lokal-)samfundet har brug for til at reorganisere sig efter katastrofen.

Dahl, Hauff, Sveaas & Lavik (1989) fremfører i en artikel om deres kliniske erfaringer med behandlingskrævende flygtninge, at af de mange traumer, der knytter sig til flugtprocessen, er *tabstraumet* det vigtigste. Hvad der udgør et tabstraume defineres ikke nærmere, men som eksempler nævnes tab af netværk, selvbillede, bortfald af den løbende kulturelle selvbekræftelse, kompetence, social status, hus og hjem. Det må antages, at forfatterne ser »tabstraumer« i modsætning til »faretraumer« (jf. Davidsen-Nielsen & Leick, 1993), da de efterfølgende fortæller om traumer, der skyldes politisk forfølgelse, fængsling, mishandling og tortur.

Et dansk screeningsmateriale af 1224 børn og unge fra Kosovo (Abdalla & Elklit, 2001) giver en enestående mulighed for empirisk at undersøge ovennævnte opfattelse, og konklusionen er, at tortur, et liv på den absolutte eksistensgrænse og lang flugttid (med de mange farer det indebærer) er helt afgørende for symptomudvikling umiddelbart efter, at flygtningene er kommet i sikkerhed i et andet land, mens de forskellige tab ikke har den samme betydning. Dette betyder dog ikke, at tabene ikke vil dominere på et senere tidspunkt i flygtningebarnets eller dets forældres liv, hvor nogle af 'faretraumerne' vil træde i baggrunden.

Fra et udviklingspsykologisk synspunkt kan man fremhæve fire forhold, som er særligt relevante for at begrænse krigstraumers negative indflydelse (jf. Cicchette, Tath & Lynch, 1993):

- a) Tilknytning – er den sikker eller usikker? Tab af tilknytningsfigurer kan medføre fysiologiske skader, der ligner de skader, der ses ved PTSD (jf. van der Kolk, 1987).
- b) Følelsesmæssig regulering – tales der løbende om de følelser, der opstår, og bliver spændinger, tab og konflikter bearbejdet? Undertrykkes følelser i misforstået hensynsfuldhed eller afregeres de?
- c) Selvstændighed – i hvilket omfang har det enkelte barn (og alle familiemedlemmerne) lov til at vælge venner, aktiviteter og synspunkter?
- d) Skole- og arbejdskompetence – som en del af normaludviklingen vælger børn at engagere sig og investere i skole- og fritidsaktiviteter og stræber herigennem efter at opnå kompetence i færdigheder og fag. Denne proces kan ses som en (lang) overgangsfase, hvor igennem barnet oparbejder tilstrækkelige ressourcer til at kunne forlade den oprindelige kernefamilie til fordel for et bredere socialt netværk. Processen kan af svært belastede familier ses som en trussel mod familiens eksistens.

Ajdukovic (1996) undersøgte, hvorledes 58 mødre, der befandt i et asylcenter i Kroatien, oplevede deres børns psykosociale vanskeligheder. I løbet af en seks måneders periode viste det sig, at mødrene talte mindre med deres børn og selv blev mere nervøse. De hyppigste vanskeligheder hos børnene var appetitforstyrrelser, angst om natten, søvnforstyrrelser, angstfyldt sveden, frygt for adskillelse fra moderen og generel frygtsomhed. Med tiden dalede forekomsten af rapporterede belastningssymptomer. Der var en nær sammenhæng mellem mødres tilpasning, deres kontakt med børnene og hyppigheden af problemer hos børnene. Adskillelse fra faderen var også en faktor, der betød højere problemforekomst hos børnene.

Under og efter krig er det ret sandsynligt at begge forældre vil være dybt påvirkede på en måde, som reducerer deres evne til at opmærksomme på deres børns psykologiske behov. Der findes så at sige ingen undersøgelser af fædre, som har været soldater og vender hjem til deres familier i et krigshærget land. En relevant undersøgelse er udført af Bucat, Franciškovic & Moro (1997), der arbejder på en psykiatrisk klinik på universitetshospitalet i Rijeka i Kroatien. De beskriver, hvorledes krigsveteraner og (krigs-) traumatiserede almindeligvis finder den støtte og hjælp, de har brug for fra

deres eksisterende sociale netværk for at opnå en god tilpasning. Alligevel er det deres erfaring, at mellem 10-15% udvikler en form for PTSD, og at yderligere mellem 20 og 30% af krigsveteranerne udviser tilpasningsvanskeligheder og har brug for psykiatrisk hjælp. Udover en reduktion i PTSD-symptomer lægger de som en del af traumabehandlingen bl.a. vægt på en stigende selvaccept og evne til at tale om traumat, hvilket de ser som hhv. et affektivt og et adfærdsmæssigt niveau.

En undersøgelse foretaget på Center for Krisepsykologi i Bergen (Dyregrov & Raundalen, 1997) viste, at børnene i de bosniske flygtningefamilier i yderst begrænset omfang havde fået nogen forklaring på eller overhovedet var blevet talt med om, hvad der var sket under krigen, flugten eller tiden derefter.

Marina Ajdukovic (1999a) fremhæver blandt sine erfaringer med flygtningefamilier i Kroatien, at det, der særligt belaster barnet, er den situation, hvor forældrene er overvældet af deres egne følelser og ikke er i stand til at tilfredsstille barnets øgede følelsesmæssige behov. Mange flygtningemødre lider af depression, angst og forskellige somatiske problemer, som med tiden kan udvikle sig til en sygdom. Den forældre, som har følelsesmæssige eller somatiske problemer, vil ofte forsømme barnets

behov og tillige have en lav tolerancetærskel overfor barnets adfærd, hvilket vil vise sig i større irriterabilitet og en straffende holdning i opdragelsen.

Marina Ajdukovic (ibid.) nævner tre uhensigtsmæssige strategier, som forældre benytter: a) at undervurdere barnets vanskeligheder og mistolke dets adfærd som ulydighed eller dovenskab b) at være overbeskyttende og gøre barnet til centrum i den voksnes liv c) at prøve at løse egne problemer gennem barnet, f.eks. ved at barnet skal nå de drømme, som forældrene ikke selv kunne indfri.

Flygtningeforældre, som lever under vanskelige forhold, undertrykker ofte både deres egne og deres børns følelsesmæssige problemer. Forældrene ser ikke de problemer barnet har, efter f.eks. at have mistet et familiemedlem eller dets hjem, fordi forældrene ikke selv er i stand til at møde tabet (ibid.).

Systematisk vurdering

Silove (1995) anfører, at »der i en række vestlige lande er etableret specialiserede centre, som yder rådgivning og rehabilitering til tortur-overlevende. Ulykkeligvis«, fortsætter han, »har initiativer, der skulle udvikle screeningprogrammer ved ankomst slet ikke fulgt med, hovedsagelig pga. dårlig koordinering mellem immigrationsmyndigheder og de organisati-

oner, der står for den psykologiske og psykiske behandling.«

Wolters (1997) fremhæver, at langtidsvirkningerne af traumatiske begivenheder stadigvæk er dårligt forstået for børns vedkommende. Wolters istemmer Udwins (1993) udsagn om, at »der kun findes ganske få rapporter om hvilke behandlingsstrategier, der er velgørende overfor børn, der lider af post-traumatiske belastningsreaktioner, og stort set ingen systematiske evalueringer af de metoder, man anvender i dag.«

I en pilotundersøgelse af 246 uledsagede flygtningebørn, som viste at 26% havde fået særlige omsorgs- eller behandlingstilbud, konkluderer Stæhr, Lindskov og Carey (2000), at »resultaterne giver anledning til overvejelser om at udbygge screeningsinterview mht. traumatiske oplevelser samt psykiske fund m.h.p. en tidlig indsats i præasylfasen. På denne baggrund anbefales det at udvikle et struktureret spørgeskema til brug for screening for tidligt at finde sårbare personer og forebygge udvikling af yderligere symptomer. Et sådant redskab kan desuden anvendes i udvikling af tilsvarende differentierede psykosociale tiltag, hvorved konkrete effektmålinger af iværksatte foranstaltninger muliggøres.«

Williams (1991) er en af de ganske få, som på et tidligt tidspunkt har skrevet en oversigtsartikel om

forebyggende intervention for unge flygtninge. Hun konstaterer, at der trods den stigende interesse næppe kan siges at eksistere et eneste program for primær intervention for flygtningebørn. Små ti år senere er situationen lidt bedre, idet der i dag findes nogle få beskrivelser af programmer og evalueringer af disse. Williams pointerer skarpt, at det at kalde et program for forebyggende ikke nødvendigvis betyder, at det vil reducere antallet af psykiske problemer. For begrænsede resultater kan nogle gange bruges til at retfærdiggøre en lukning af et program med henvisning til de begrænsede ressourcer.

Denne konklusion kan næsten siges at udgøre en slags programerklæring for nærværende projekt, hvor det forebyggende arbejde starter med udvikling af et undersøgelsesinstrument og en undersøgelse af behovet for en indsats, en handleplan i form af et psyko-educativt program planlægges og gennemføres og resultatet af anstrengelserne registreres og analyseres. Denne dialektiske arbejdsform kan mest præcis beskrives som aktionsforskning ad modum Kurt Lewin (Shaw & Costanzo, 1970).

Stuvland (1997) er en varm fortæller for en miljøorienteret traumepsykologi, der forstår betydningen af at tage fat på enkeltpersoners oplevelser ved at fokusere

på de begivenheder, der fremkaldte de posttraumatiske reaktioner. En del af behandlermodstand mod enten overhovedet at se på traumer, at opfatte PTSD som altfor begrænset et perspektiv og den udbredte interesse for modstandsdygtighed hos børn kan være udtryk for uvidenhed, men kan nok så tit opfattes som eksempler på modoverføring, der skal beskytte behandlerne mod at mærke de yderst smertefulde følelser, der almindeligvis ledsager voldsomme traumatiske oplevelser. Problemet, skriver Stuvland, er ikke, at for mange voksne taler for meget med børnene om deres traumatiske oplevelser, men at alt for mange helt overser eller undgår at tale direkte med børnene og lytte til deres historie.

Behandlingsprincipper

Trods vores begrænsede viden om langtidsvirkninger, er der i dag blandt professionelle stor enighed om behovet for at iværksætte forebyggende tiltag. Adskillige forfattere indenfor området har understreget at personalekvalifikationerne skal opgraders før interventionen påbegyndes. I en konference rapport fra 1993 vedrørende »De følelsesmæssige behov hos flygtningebørn og deres familier: Implikationer for professionelle« konkluderer James, at mangel på omsorg vil blive dyrt for samfundet i det lange løb. Konferencen

anbefaler, at alle personalegrupper uddannes til at identificere de forskellige problemer, der skyldes børns krigsoplevelser. Endvidere anbefaler konferencen, at der udvikles et simpelt vurderingsforløb i form af et spørgeskema for at sikre, at børnene får den nødvendige hjælp.

Pupavac (1997) gør ud fra sine erfaringer med traumearbejde i »Solsikkeprojektet« i Zagreb opmærksom på, at ikke-professionelle og para-professionelle hjælpere kan være uvidende om den kompleksitet, eller de muligheder, der findes i traumabehandling. En væsentlig del af deres projekt har derfor bestået i at udvikle stabsens ressourcer gennem 1) to-dages introducerende workshops 2) systematisk træning og løbende supervision samt 3) programspecifikke workshops, f.eks. for personale, der arbejder med en bestemt aldersgruppe.

De bærende principper for de valgte behandlingsstrategier vil i mange tilfælde være 1) gruppebaseret af ressourcemæssige og terapeutiske grunde 2) traumefokuseret og mestrings-/ressourceorienteret – for at få verbaliseret og delt smertefulde oplevelser i en fremadrettet kontekst og 3) samarbejde med familien – for at få åbnet dialogen og sikret barnet mere relevant støtte.

Ved at forsyne børn og voksne med relevant information, som

sætter dem i stand til at forstå og fortolke deres egne reaktioner, påbegyndes den proces, der er omdrejningspunktet i psykoedukation. Ved tillige at forsyne dem med en viden om forskellige mestningsfærdigheder og selvhjælpsstrategier, der kan stimulere selvhelbredende kræfter, øges deres forventninger om engang at få det godt igen (Dyregrov, 1997).

Pfefferbaum (1997) fremhæver i sin oversigtsartikel, at gruppebehandling er ideelt til at undervise unge i traumesymptomer og på en alderstilpasset måde forklare dem om posttraumatiske reaktioner, mekanismer og forløb. At få mulighed for at dele oplevelser og erfaringer med andre, som har været i en tilsvarende situation kan være en støtte for de børn, som har svært ved at fortælle om deres bekymringer eller som tror, at deres oplevelse er helt enestående (jf. Yule & Williams, 1990). Gruppeformen giver mulighed for at huske og undersøge tab, at observere forskellige forskellige mestningsstrategier, se andre på forskellige niveauer mht. at bearbejde traumerne, og opleve glæde ved at kunne hjælpe andre. Gruppebehandling er også en effektiv metode, når det drejer sig om at identificere de børn, der har brug for en mere intensiv behandling (jf. Gillis, 1993).

Der er imidlertid også ulemper ved gruppebehandling. Ikke alle

børn føler sig lige godt tilpas ved at skulle fortælle om rædsler i en gruppe – i nogle tilfælde kan en detaljeret beskrivelse af nye, ukendte og voldsomme rædsler forstærke børns grad af traumatisering, og uden adækvat støtte til en bearbejdning fra de voksne i gruppen vil nogle børn kunne opleve en forværring af deres tilstand.

Børn kan også begynde at anvende mestningsstrategier præventivt, som de har hørt andre børn berette om, før de selv har undersøgt deres egne reaktioner. Det er også vigtigt, at terapeuterne kan sætte grænser for aggressionsudtryk, som kan skabe angst hos andre i gruppen og som i nogle tilfælde kan nødvendiggøre individuel terapi (jf. Gillis, 1993).

I en artikel om »Group Work with Distressed Children« fremfører M. Ajdukovic (1999b) følgende principper for strukturering af gruppearbejdet med flygtningebørn.

- 1) Møderne bør holdes i samme lokale, og der skal være plads til at børnene kan arbejde, lege, bevæge sig frit og sidde i en rundkreds.
- 2) Den optimale gruppestørrelse er 8-10 børn.
- 3) Det er ønskværdigt, at der er stabil deltagelse.
- 4) Børn i latensalderen (9-11 år) foretrækker at være sammen med børn af samme køn.

- 5) Hvert barn bør føle sig accepteret og have en følelse af at høre til.
- 6) Gruppetederen bør kunne skabe en følelse af tillid og sikkerhed for alle ved
 - at gruppen begynder og slutter på samme tidspunkt og afholdes på samme tidspunkt.
 - at lederen sammen med børnene definerer regler for acceptabel adfærd for lederen og børnene.
 - at lederen forsikrer børnene om, at de alle er i sikkerhed.
 - at lederen er opmærksom på hvert barns følelsesmæssige tilstand uden nødvendigvis at dele det med gruppen for at kunne styre gruppen i den rigtige retning.
- 7) Det tilrådes, at der er to co-ledere i gruppen.
- 8) Faserne i gruppearbejdet bør følge omhyggeligt udvalgte samspilsaktiviteter for hvert gruppemøde.
- 9) Man bør være opmærksom på hvilke mål, der findes for hver enkel planlagt øvelse.

Måling af programeffekt

Ajdukovic & Ajdukovic (1998) nævner vanskelighederne ved at bestemme virkningen af psykosocial støtte overfor flygtningebørn og deres familier via en nedgang i deres belastningssymptomer. Ideelt set fordres et klassisk eksperimentalt design med kontrolgrup-

per, men en sådan forskningsmodel er uetisk overfor svært traumatiserede grupper og vanskelig at fastholde, idet hele samfundsstrukturen kan være ødelagt, og den enkeltes fremtidsmuligheder kan være meget forskellige afhængig af graden af ødelæggelse i hjemegnen, det samlede antal tab, mulighed for repatriering, asylstatus og værtslandets integrationspolitik.

I hvilket omfang er oplysningerne baseret på forskellige datakilder pålidelige? Forskellige undersøgelser har vist, at graden af enighed mellem f.eks. børn og forældre afhænger af, hvilken type problem, det drejer sig om. Der er således langt større overensstemmelser, når der er tale om manifest adfærd, mindre overensstemmelse, når der er tale om depressive symptomer, og dårlig overensstemmelse når det drejer sig om angst (Loeber, Green, Lahey & Stouthamer-Loeber, 1989; Hodges, 1993). Forældre er ikke nødvendigvis de bedste informanter, fordi de ofte har et stærkt ønske om, at deres børn ikke skal have problemer. Lærere og sundhedspersonale vil ofte være styret af bestemte perspektiver (»ro i klassen for at kunne undervise«; »kræver denne lidelse en behandling?«), som kan vanskeliggøre en helhedsorienteret eller dybtgående forståelse af det enkelte barn. Modoverføring og mangel på rele-

vant uddannelse kan også være en del af forklaringen på visse gruppers begrænsninger mht. at skaffe viden om traumatisering. Børn kan også være begrænset i deres kapacitet til selvrapportering mht. at videregive følelsetilstande eller fastholde et overblik over hele deres situation.

Ajdukovic & Buško (u.å.) beskriver et skolebaseret interventionsprogram for kroatisk-børn i et krigshærgede område. Efter udvikling af arbejdsmateriale og øvelser i et pilotprojekt påbegyndtes et 20-ugers projekt for 1200 elever, hvor klasselærere – så vidt muligt støttet af en skolepsykolog eller anden kollega – i 2 timer om ugen fokuserede på børnenes følelsesmæssige oplevelser, deres ressourcer og deres etniske holdninger. Lærerne havde forinden deltaget i et 5-dages træningsprogram, og de fik supervision to gange om ugen.

I løbet af perioden var der en signifikant større nedgang i symptomniveau hos de børn, der deltog i programmet. Der var også en betydelig stigning i børnenes selvverdsfølelse, ligesom børnenes holdninger til etnisk konfliktløsning ændrede sig i positiv retning. Undersøgelsen viste også, at der var betydelige forskelle afhængig af den lokalitet, hvor programmet foregik (ibid.).

Ispanovic-Radojkovic, Davis, Mincic, Tenjovic & Wolf (1998) un-

dersøgte effekten af ungdomsklubaktiviteter for 128 unge flygtninge i Beograd. Deltagelsen i klubaktiviteter strakte sig over et helt år og i en sammenligning med kontrolgruppe fandt de et betydeligt fald i social tilbagetrækning og en stigning i selvfølelse for begge køn. Drengene havde et fald i forekomsten af angst og depression, og pigerne et fald mht. forekomst af sociale problemer. Der var imidlertid en lille, men ikke signifikant, stigning i Impact of Event scores hos dem, der kom i ungdomsklubben. Ispanovic-Radojkovic et al. (ibid.) forklarer dette forhold, at de unge subjektivt føler sig bedre tilpas og har højere selvfølelse, samtidigt med at deres traumatiseringsgrad er den samme eller oven i købet er steget med interventionsformen og dennes målsætning. Formålet var at aktivere personens styrkesider og ikke at grave i de svage dele af personligheden. Deltagelse i klubaktiviteterne styrkede muligvis de unge ved at muliggøre, at de kunne begynde at konfrontere sig med de indtil da undertrykte, smertefulde erindringer i et forsøg på at integrere dem. Om det på længere sigt var tilstrækkeligt, eller om nogle unge havde brug for et egentligt terapeutisk forløb, er på baggrund af undersøgelsen stadig åbne spørgsmål.

Det danske psykoedukative projekt for Kosovo-flygtninge

Som en del af Dansk Røde Kors' psykosociale arbejde for Kosovo-flygtningene, begyndte det forebyggende arbejde med udvikling og afprøvning af et undersøgelsesredskab, der skulle sige noget om behandlingsbehovet. En handlingsplan i form af et psykoedukative program blev opbygget og gennemført og resultaterne blev registreret og analyseret. Denne dialektiske arbejdsform kan beskrives som aktionsforskning ad modum Kurt Lewin (Shaw & Constanzo, 1970).

For at kunne fastholde de indhøstede erfaringer, for at argumentere for lignende programmer i fremtiden, og for at kunne udvikle programmet har det været vigtigt at gennemføre en systematisk evaluering, som har 1) omfattet alle aktører i feltet, 2) bygget på et multivariatisk princip (dvs. flere forskellige metoder, der supplerer hinanden), 3) undersøgt programmet både ud fra et proces- og et produktperspektiv (herunder inddraget aktørernes feedback på de forelagte resultater). Den systematiske tilgang anses for at være meget betydningsfuld. Deskriptive undersøgelser kan være inspirerende og informative, men de har vanskeligt ved at tilvejebringe viden, som kan generaliseres til andre grupper af børn eller til andre undersøgelser på grund af de idio-

synkratiske metoder, der bruges til at bestemme symptomer og effekt. (jf. Lonigan, Shannon, Finch, Daugherty & Taylor, 1991).

På baggrund af en screeningsundersøgelse (Stæhr, 1999), der viste, at ca. 70% af børnene og ca. 20% af de voksne led af PTSD, iværksatte Dansk Røde Kors et psykoedukationsprogram (Lindskov og Abdalla, 2001), der omfattede 490 børn og deres forældre. Programmet har for de større børn (7-18 år) bestået af tre to-timers seminarer samt forældremøder. Programmet nåede mellem 83% og 93% af indkvarterede børn. Der kørte i alt 43 grupper, heraf var de 11 rettet mod forældrene til småbørn i alderen 3-6 år. De 32 grupper for de større børn var aldersinddelte og blev ledet af en psykolog. Der deltog desuden tolk, sundhedsplejerske og pædagog. Den gennemsnitlige gruppestørrelse var på 12 børn. En naturlig kontrolgruppe blev etableret i kraft af en anden organisation end Røde Kors stod for indkvartering af en del af flygtningene og ikke havde et psykoedukativt program.

Programmets overordnede mål med at nå et stort antal børn og forældre på et relativt tidligt tidspunkt må siges at være indfriet. Mange forældre har ønsket sig et lignende tilbud, hvilket kan være en spore til at udbygge den del af programmet i fremtiden.

Deltagelsen i det psykoedukative

program bevirke, at graden af invaderende erindringer og graden af forøget vagtsomhed faldt signifikant, ligesom tilfredsheden med sig selv dalede (Stæhr & Elklit, 2000). Den direkte fokusering på traumer har bevirket en bedre kontakt med de ovennævnte følelser af invasion og vagtsomhed. Dette er sandsynligvis forklaringen på den dalende selvtilfredshed. Programmet gav anledning til, at der blev lukket op til nogle stærke følelser, men det havde ikke varighed nok til at sikre en endnu større reduktion i graden af traumatisering. Trods programmets effekt mht. at reducere traumatiseringsgraden stiger denne for den totale gruppe flygtninge, når kontrolgruppen fra Beredskabsstyrelsen inkluderes.

Udover det målte udbytte har forældrene og de forskellige personalegrupper givet udtryk for en række eksempler på ikke alene børnenes bedre funktionsområde, større livsglæde og omsorg for andre, men også på en større grad af kontakt med angst, vrede og sorg. Et typisk forældreudsagn var: »Børnene sover bedre; de har færre mareridt. Vi ved mere om, hvad vi skal gøre, når vi mærker, at de har det svært.« Et typisk personaleudsagn (fra en pædagog): »Vi har nogle gange en bestemt øjenkontakt, som skyldes, at vi har delt noget meget betydningsfuldt«.

Personalet har haft en fælles op-

gave af intens karakter. Det har bevirket, at arbejdsfællesskabet er blevet bedre, at kendskabet til de øvrige deltagere er steget, at der i højere grad er opstået en fælles begrebsverden, at det i større grad er blevet legalt at tale om de voldsomme traumer, som ellers kan have en tendens til at blive undgået. Selv om det organisatoriske samarbejde på tværs af faggrænser i det store hele har fungeret godt, er der ingen grund til at tro, at en bestemt bemandingsformel er den eneste rigtige. Det kunne overvejes at begrænse antallet, så børnene ikke skal forholde sig til så mange på én gang; heroverfor skal afvejes den værdi, som det forbedrede samarbejde og kendskab til børnene giver. Et meget stærkt ønske har været at modtage supervision. En mere omfattende indføring og løbende personalesupervision ville også være i tråd med de anbefalinger, som en række internationale undersøgelser er fremkommet med (jf. ovenfor).

Kritikken af spørgeskemaet har været betydelig. Det ene hovedpunkt er, at det har taget kostbar tid fra det terapeutiske arbejde. Det andet hovedpunkt er, at de mindre børn havde store vanskeligheder med overhovedet at forstå det. Af den grund bør man være forsigtig, når man forsøger at overføre resultaterne specielt for de mindste børn til andre lignende situationer.

Dyregrov, Gupta, Gjestad & Mukanoheli (2000) anvendte IES-R i en undersøgelse af 1830 Rwanda-børn i alderen 8-19 år godt et år efter folkedrabene. De gennemsnitlige værdier for subskalaerne invasion og undgåelse er hhv. 2,4 gange og 1,6 gange højere for Kosovobørnene end for Rwanda-børnene. Modsat Dyregrov et al. (ibid.) finder vi en stærk positiv sammenhæng mellem undgåelse og vagtsomhed og en høj positiv sammenhæng mellem invasion og undgåelse ved ankomsten til Danmark 7 måneder senere. Sidstnævnte resultat kan tolkes som udtryk for, at undgåelse er en faktor, der udvikler sig relativt selvstændigt et stykke tid efter den traumefremkaldende begivenhed (jf. Creamer, Burgess & Pattison, 1992). Sammenlignet med Ispanovic-Radojkovic et al. (1999) er vore resultater diametralt modsatte: de fandt en stigning i graden af traumatisering (målt vha. IES) og en stigning i selvværdsfølelsen. Denne forskel kunne skyldes forskellige foci i de to projekter: at nærme sig traumer og mestring på en direkte måde vs. at styrke mestringsressourcer vha. leg og kompetenceudviklende aktiviteter og undgående at tale om traumer. Men andre variable såsom alder, kulturelle forskelle o.l. kunne også spille en rolle mht. at forklare forskellene.

Det foreliggende bygger på en

række af de ovenfor omtalte behandlingsprincipper. Det psykoedukative program har kun været ét element i den samlede buket af psykosociale tiltag, som Dansk Røde Kors yder overfor flygtningegruppen. Det er også vigtigt at huske på, at hver psykolog og programgruppe har tilpasset sig de konkrete børn og den konkrete situation. Programmet er afviklet i et tværfagligt samarbejde ledet af sundhedsplejerskerne. Det har krævet en omfattende arbejdsindsats i form af planlægning og organisering. Mens stort set alle beskriver udbytte, proces og vanskeligheder ved programmet, fylder screeningselementet næsten ingenting. Dette kunne være en afspejling af det faktum, at energien er brugt til at skabe og gennemføre programmet.

Asylarbejdet hos Dansk Røde Kors ser ud til at ændre sig fra akutte opgaver til varetagelse af flygtninge og asylansøgere i længere perioder. Denne ændring stiller krav til hele organisationen, dens ledelse og de enkelte medarbejdere. I det omfang psykologisk intervention bliver en del af et normalt tilbud, kræver det nye personalefærdigheder, nye tættere samarbejdsformer om og en større opmærksomhed på den enkelte klient samt bedre kommunikation og videregivelse af de indsamlede informationer til 3. part (f.eks. praktiserende læger, socialforvaltning).

ger m.fl.). Det store arbejde og den store entusiasme, der har været lagt i gennemførelsen af det psykoedukative program synes at vise, at organisationen er godt i gang med denne omstillingsproces.

Det kan virke ambitiøst at søge at måle effekten af et kortvarigt forløb, fordi seks timer kan virke som en dråbe i havet i forhold til de rædsler, mange af børnene og de voksne har været igennem. Når udbyttet af DRK's psykoedukative program for Kosovo-flygtninge skal gøres op, er indtrykket overordentligt positiv. Psykologer og sundhedsplejersker beskriver udbyttet som stort; tolkene, der kulturelt og sprogligt er tættere på flygtningene er ligesom forældrene meget positive. Børn- og Unge medarbejderne er som den eneste gruppe mindre sikkert på udbyttet, men det kunne være en afspejling af denne faggruppes mindre centrale placering i programmet. Af børnenes egne besvarelser fremgår det, at der er et signifikant fald i traumatiseringssymptomerne. Dette fald må tilskrives programmet. Vi ser imidlertid også som nævnt andre virkninger, herunder et fald i selvtilfredsheden, hvilket tolkes som en følge af programmet: At der åbnes til de traumatiske erindringer, men at der ikke er tid nok til at hjælpe børnene med at reorganisere deres erfaringer.

Anbefalinger

Denne afsnit bygger på de erfaringer, som er beskrevet i Elklit (2001), og som bygger på en ekstern evaluering af projektet baseret på interviews af alle personalegrupper og fokusgrupper for fædre og mødre plus feedback fra deltagerne i to store evalueringskonferencer.

1. Screeningsværktøjet udvikles og forberedes – gerne som internationalt samarbejde – så det ligger parat på en række sprog.
2. Spørgeskemaer udfyldes på en sådan måde, at de
 - 2a. ikke tager tid fra de øvrige aktiviteter i programmet og
 - 2b. placeres i en anden sammenhæng udenfor programmet
3. Der udarbejdes rammeplaner med instruktioner for planlægning, gennemførelse og evaluering af nye programmer. Udover de i den foreliggende rapport indhøstede erfaringer foreslås det at bruge de erfaringer, som Ajdukovic (1999b) har beskrevet. Det foreslås at inddrage aktiviteter og øvelser af den type, som Ajdukovic & Buško har beskrevet. Det foreslås endvidere, at aktiviteterne teoretisk søges knyttet til udviklingspsykologiske mål som de af Cicchetti m.fl. (1993) ovenfor nævnte eller et begreb som »identitet«, som er det samlede begreb for det psykosociale interventionsprojekt

for skolesøgende flygtningebørn, som Victoria Foundation i Melbourne gennemfører (Robinson & Tucci, 2000; Richman, 1998). Brugen af forskellige modeller kan give anledning til nye erfaringer.

4. I fremtidige, lignende projekter inddrages ressourcepersoner blandt flygtninge.
5. Obligatorisk supervision indføres for alle personalegrupper, der arbejder med flygtninge.
6. Centerledernes ansvar for at koordinere aktiviteter bør indskræpes, således at programmet kan køre uden interne organisatoriske forhindringer.
7. Den ansvarlige organisation bør ansætte eller udvælge psykologer, der kan lede psykoedukative programmer, således at man har faste og erfarne folk at trække på.

Litteratur

- Abdalla, K. & Elklit, A. (2001): En landsdækkende screeningsundersøgelse af flygtningebørn fra Kosovo. (se dette nummer).
- Ajdukovic, D. (ed.) (1997): *Trauma Recovery Training – lessons learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.
- Ajdukovic, D. (1999a): *Empowering Children – Psychosocial Assistance Under Difficult Circumstances*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.
- Ajdukovic, D. (1999b): Psychosocial Assistance to Children. I Ajdukovic, D.

(ed.): *Empowering Children – Psychosocial Assistance Under Difficult Circumstances*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.

- Ajdukovic, M. (1996): Mothers' Perception of their Relationship with their Children During Displacement: A Six Month Follow-up. *Child Abuse Review*, 5, 34-49
- Ajdukovic, M. (1999a): Family as a Support System to Children. I Ajdukovic, D. (ed.): *Empowering Children – Psychosocial Assistance Under Difficult Circumstances*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.
- Ajdukovic, M. (1999b): Group Work With Distressed Children. I Ajdukovic, D. (ed.): *Empowering Children – Psychosocial Assistance Under Difficult Circumstances*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.
- Ajdukovic, M. & Ajdukovic, D. (1993): Psychological Well-being of Refugee Children. *Child Abuse & Neglect*, 17, 843-854.
- Ajdukovic, M. & Ajdukovic, D. (1998): Impact of displacement on the psychological well-being of refugee children. *International Review of Psychiatry* 10, 186-195.
- Ajdukovic, M. & Buško, V. (u.å.): *Trauma Healing and Peaceful Problem Solving*. Zagreb: Croatia Ministry of Education and Sports, UNICEF, CARE & McMaster University Project.
- Almqvist, K. & Broberg, A. G. (1999): Mental Health and Social Adjustment in Young Refugee Children 3 1/2 Years After Their Arrival in Sweden. *Journal of American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 38, 3-730.
- Bucat, N., Fran?iškovic, T. & Moro, L. (1997): What to Measure when Evaluating the Outcomes of the Trauma Treatment. I Ajdukovic, D.

- (ed.): *Trauma Recovery Training – Lessons Learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance, 1997.
- Cicchetti, D., Toth, S.L. & Lynch, M. (1993): The Developmental Sequelae of Child Maltreatment: Implications for War-Related Trauma. I Leavitt, L.A. & Fox, N.A. (eds.) *The Psychological Effects of War and Violence on Children*. , New Jersey: Hillsdale.
- Creamer, M., Burgess, P. & Pattison, P. (1992): Reaction to Trauma: A Cognitive Processing Model. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 452-459.
- Dahl, C.-I., Hauff, E., Sveaass, N. & Lavik, N. J. (1989): Klinisk erfaring med behandlingstrengende flyktninger. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 109, 1871-1874.
- Davidson-Nielsen, M. & Leick, N. (1993). Om traumas natur. Nogle teoretiske overvejelser. *Nordisk Psykologi*, 45, 55-61.
- Dyregrov, A. (1997): Teaching Trauma Intervention – Lessons Learned. I Ajdukovic, D. (ed.). *Trauma Recovery Training – Lessons Learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance, 1997.
- Dyregrov, A., Gupta, L., Gjestad, R. & Mukanoheli, E. (2000): Trauma Exposure and Psychological Reactions to Genocide Among Rwandan Children. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 3-22.
- Dyregrov, K. & Raundalen, M. (1997): *Hvordan kommuniseres hjemvendingsproblemet i den bosniske familie? Fokus på barn og unges rolle*. Rapport fra Nordiske komparative studier om mottak av flyktninger i et tilbakevendingsperspektiv. Bergen: Center for krisepsykologi.
- Elklit, A. (2001): Psykoedukation – 5 aktørgruppers evaluering af et program til forebyggelse af alvorlige psykiske skader hos børn og unge fra Kosovo. (se dette nummer).
- Freud, A. & Burlingham, D. (1943): *War and children*. New York: Ernest Willard.
- Galante, R. & Foa, D. (1986): An Epidemiological Study of Psychic Trauma and Treatment Effectiveness for Children after a Natural Disaster. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 357-363.
- Gillis, H. M. (1993): Individual and small-group psychotherapy for children involved in trauma and disaster. In Sayler, C. F. (ed.) *Children and Disasters*, New York: Plenum, 165-186.
- Hodges, K. (1993): Structured interviews for assessing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 49-68.
- Ispanovic-Radojkovic, V., Davis, H., Mincic, T., Tenjovic, L. & Wolf, B. (1999): Traumatic War Experiences and Adolescence and Healing. *Poster presented at ESTSS 6th European Conference on Traumatic Stress, Istanbul*.
- Lindskov, T. & Abdalla, K. (2001): *Erfaringsopsamling og intern evaluering. Psykoedukation i det forebyggende sundhedsarbejde*. Dansk Røde Kors, København.
- Lindskov, T. & Sørensen, A. M. (1999): Unge flygtninge med påtaget identitet – teenagere i et socialt vakuum. *Nordisk Psykologi*, 51, 219-223.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B. & Stouthamer-Loeber, M. (1989): Optimal informants on child disruptive behavior. *Development and Psychopathology*, 1, 317-337.
- Lonigan, C.J., Shannon, M.P., Finch, A.J., Daugherty, T.K. & Taylor, C.M. (1991): Children's Reactions to a Natural Disaster: Symptom Severity and

- Degree of Exposure. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 13, 135-154.
- Pfefferbaum, B. (1997): Posttraumatic Stress Disorder in Children: A review of the Past 10 Years. *Journal of American Child Adolescence Psychiatry*, 36, 1503-1511.
- Pupavac, V. (1997): Trauma Recovery Training: »Suncokret« Experiences. I Ajdukovic, D. (ed.) *Trauma Recovery Training – Lessons Learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.
- Richman, N. (1998): *In the Midst of the Whirlwind – A Manual for Helping Refugee Children*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Robinson, K. Personlig kommunikation. (20. marts, 2000).
- Shaw, M. & Constanzo, P. R. (1970): *Theories of social psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company. 115-135
- Silove, D. (1995): Prevention of psychosocial disability in victims of persecution and social chaos I Raphael, B. & Burrows, G. D. (eds.) *Handbook of studies on preventive psychiatry*. 343-357. London: Elsevier.
- Stuvland, R. (1997): Trauma Projects and the Future. I Ajdukovic, D. (ed.) *Trauma Recovery Training – Lessons Learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance, 1997.
- Stæhr, M.A. (2000): *Screening af traumatiserede Kosovo-flygtninge*. København: Dansk Røde Kors.
- Stæhr, M. & Elklit, A. (2000): *Psyko-
edukation – en effektundersøgelse af et
program for flygtningebørn*. Dansk
Røde Kors & Psykologisk Institut,
Aarhus Universitet.
- Stæhr, M., Lindskov, T. & Carey, R. B. (2000): Uledsagede flygtningebørn med særlige omsorgs- og behandlingsbehov i Danmark. *Nordisk Psykologi*, 52, (1) 3-18.
- Tucci, M. Personlig kommunikation (20. marts, 2000)
- van der Kolk, B. A. (1987): The separation cry and the trauma response: Developmental issues in the psychobiology of attachment and separation. I: B. A. van der Kolk (ed.), *Psychological trauma*, (pp. 31-62). Washington DC: American Psychiatric Press.
- Williams, C. L. (1991) Toward the Development of Preventive Interventions for Youth Traumatized by War and Refugee Flight. In: Ahearn, F. L., Athey, J. L. (Eds.) *Refugee Children. Theory, Research, and Services*. The Johns Hopkins University Press.
- Wolters, W. H. G. (1997): Extremely Shocking Events: Counseling the Parents. I Ajdukovic, D. (ed.): *Trauma Recovery Training – Lessons Learned*. Zagreb: Society for Psychological Assistance.

Psykoedukation

– 5 aktørgruppers evaluering af et program til forebyggelse af alvorlige psykiske skader hos børn og unge fra Kosovo



Af Ask Elklit

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Introduktion

Denne rapport handler om, hvordan Asylafdelingen hos Røde Kors har udviklet og tilrettelagt en psykosocial interventionsform overfor de Kosovoalbanske flygtninge, som kom til Danmark i foråret 1999.

Det er første gang i Danmark, at der er gennemført et psykosocialt program for en hel flygtningepopulation ifm. modtagelse. Det er ikke lykket at finde tilsvarende beskrivelser i andre lande.

De problemer, der typisk møder flygtningebarnet er, at det har mistet betydningsfulde personer i familie og vennekreds, at det har overværet grusomheder, vold og drab, at det ikke kan få støtte og beskyttelse fra dets forældre, at det har mistet sit hjem, sin hjemegn og sit land, at det lever sammen med voksne, der selv er belastede af forfølgelser og krig, at det har været skilt fra familiemedlemmer, at det har sultet og fået utilstrækkelig kost, at det har boet under dårlige fysiske forhold og at dets uddannelsesmæssige forløb er

afbrudt (if. Ajdukovic & Ajdukovic, 1993).

Gennem indkvartering, via det forebyggende sundhedsarbejde, via skolegang og fritidsordning søger Dansk Røde Kors (DRK) at skabe rammer indenfor hvilke en psykosocial tilpasning kan finde sted både for børn og voksne. I de senere år er der i Danmark kommet mere fokus på flygtningebørnenes problemer gennem en række empiriske undersøgelser (Montgomery, 1996; Elklit, Nørregaard & Tibot, 1996; Lindskov & Sørensen, 1999; Stæhr, Lindskov & Carey, 2000).

Dette fokus er sammen med den politiske og befolkningsmæssige opbakning baggrunden for, at DRK har udbygget sine aktiviteter for at fremme en sekundær forebyggelse (jf. Caplan, 1964).

En sådan indsats bør hvile på en kortlægning af hvilke børn, som har brug for hjælp. Dette arbejde blev gennemført af Mia Stæhr i det sene forår 1999 og er beskrevet i Stæhr (2000). Herefter besluttede

DRK at iværksætte et psykoedukativt program. Dette program er udviklet af Trine Lindskov og Kirsten Abdalla (1999). Programets manual indeholder en beskrivelse af den særlige interventionsform, af traumatisering, som det udmønter sig bl.a. i diagnosen PTSD og hvordan den samlede tilrettelæggelse kan finde sted.

Ifm. programmet blev det aftalt, at undertegnede lektor ved Psykologisk Institut på Aarhus Universitet skulle forestå den eksterne evaluering og at evalueringsopgaven skulle deles mellem DRK-medarbejdere og Ask Elklit. Hensigten hermed var at bevare de implementeringsmæssige erfaringer, således at DRK-medarbejdere opsamler og bearbejder erfaringerne fra programlederne (Lindskov & Abdalla, 2000), mens Ask Elklit dels deltager i bearbejdningen og analysen af standardiserede spørgeskemaer, dels gennemfører evalueringen af de erfaringer, der er gjort hos forældrene samt de tre forskellige faggrupper, der har deltaget i projektet. Sidstenævnte materiale er samlet i denne rapport.

Udover den i Stæhr (2000) omtalte undersøgelse af traumatiseringsgrad, der byggede på selvrapportering, er der i projektet bearbejdet data fra det såkaldte trauma- og symptomark, som er et skema sundhedsplejerskerne på modtagelsescentret i Randers anvendte i

forbindelse med første helbredsundersøgelse, Kosovobørnene fik, da de ankom til Danmark. Erfaringerne herfra er analyseret og beskrevet i Abdalla & Elklit (2000).

Et væsentligt element i den organisatoriske gennemførelse af projektet har været den omfattende evaluering fra alle involverede parter. På baggrund af de foreløbige erfaringsopsamlinger blev der i maj-juni 2000 afholdt to »status-konferencer« for de medarbejdere, der deltog i programmet.

På baggrund af de indsamlede selvrapporteringsskemaer er der i Stæhr & Elklit (2000) beskrevet de resultater, der kom ud af spørgeskemaerne. I Elklit (2000) gennemgås den internationale litteratur indenfor området og erfaringerne fra DRKs psykoedukative program sammenfattes og diskuteres. Artiklen afsluttes med anbefalinger til fremtidige lignende programmer.

Det er mit håb, at de omtalte artikler og rapporter kan give inspiration til kommende projekter for nyttilkommende flygtninge og til en øget indsats for de mange flygtninge, der befinder sig her i landet og som aldrig har modtaget et tilbud om hjælp til at bearbejde deres oplevelser fra forfølgelse og krig. Hvis flygtningebørnene og deres familier ikke modtager den optimale hjælp, kan det forsinke eller forstyrre de udviklingsmæs-

sige opgaver, der skal klares i barndommen. I værste fald vender problemerne tilbage på et senere tidspunkt i børnenes liv og vil være vanskelige eller umulige at løse. Udover en menneskelig forpligtelse har vi også som en nation, der har underskrevet FN's konvention om børns rettigheder, en forpligtelse til at hjælpe disse flygtningebørn på en mere omfattende og dybtgående måde end det for øjeblikket er tilfældet.

Fokusinterview med kosovoalbanske mødre

Interviewet fandt sted d. 28. marts 2000 i Randers og omfattede 8 kosovoalbanske mødre. Det varede to timer og foregik via tolk. Det blev optaget på bånd. Det efterfølgende er en gengivelse af de meninger, der blev udtrykt, og den tilslutning, der var til disse meninger, holdninger og temaer.

Lige i starten virker kvinderne lidt trykkede og meget høflige. Stemningen bliver friere, da jeg spørger en kvinde lidt om hendes pubertetsdatters manglende lydighed, om den kun havde med Danmark at gøre eller hun/de ikke kendte til pubertetsadfærd før den etniske udrensning. Det gjorde de bestemt. Herfra føres samtalen ind på hvordan de har oplevet mødet med den danske kultur og om de er bange for om deres børn skulle blive for påvirket i negativ retning. Kulturmødet beskrives positivt og

der er ingen angst for negative følger. Derefter drejes samtalen ind på en vurdering af programmet.

Det psykoedukative program

Alle i gruppen er positive overfor programmet. Det er godt, at man har rådet dem til at deltage; det er godt, at man har snakket med forældrene og taget sig af børnene. Mødrene har ikke selv magtet det; det har været for svært, man ville helst glemme det der var sket og håbede, at børnene glemte det. Via programmet har de lært hvor vigtigt det er at tale om oplevelser under krigen. Børnene er blevet mere åbne, hvad de ikke har været vant til. Programmet har klart hjulpet mange af børnene, som nu er blevet mere rolige og som klarer sig bedre over i skolen. Nogle fortæller om, at deres børn har svært ved at falde i søvn og vågner og er bange om natten. Flere beretter om både de og børnene sørger meget over at have mistet deres land.

Ingen har noget dårligt at sige om programmet, de har været meget glade for møderne, og flere udtrykker deres taknemlighed overfor danskerne og Dansk Røde Kors. Da vi kommer ind på hvad der kunne være af forbedringer, dukker en række problematiske forhold op:

1. De ønsker stærkt, at programmet skulle være startet tidligere.

2. Mange er flyttet fra center til center og siger ,at det er ikke godt at skifte rundt på den måde. Når de og børnene er begyndt at vænne sig til et sted, slås det i stykker som de har bygget op af venskaber og kontakter. Selvom de selv bliver boende, oplever børnene ofte at deres venner pludselig bliver flyttet.
3. De vil utrolig gerne have børnene i en dansk skole og de havde kontakt med danske børn, så de kunne vænne sig til dansk kultur, som de fremhæver som en god kultur, der rummer meget nyt for dem. Den indebærer meget mere frihed for børnene. På spørgsmål om de er bange for at børnenes egen albanske kultur er truet i mødet med den danske kultur, virker de alle rolige mht. at børnene vil passe på deres egen oprindelig kultur, når de kommer tilbage.
4. De ville gerne have at programmet varede længere. Mht. aldersgrupper og udbytte af programmet er mødrene ikke umiddelbart i stand til at beskrive forskelle, der knytter sig til forskellige aldre. To af mødrene fortæller om børn, som har tydelige depressive træk, og som ikke er i stand til at udtrykke de bagvedliggende følelser. Børnenes traumatiseringsgrad forstærkes også ved at sammen med forældrene følger nyhederne i tv og

ser klip fra hjembyen eller episoder andre steder fra, som minder om det de selv har været igennem.

Alt, det der er sket er nyt for os. Vi er ikke i stand til at glemme det. Vi prøver at undertrykke det, men vi lever hele tiden i frygt. I ti år har vi vænnet os til at leve med frygt pga. serbernes undertrykkelse og chikane. Børnene og vi var vant til undertrykkelse og angst. Vores børn fik hemmelig undervisning på albansk hos private i kældre o.l., hvor vi betalte for varme og lærerens løn. De blev nogle gange stoppet af serbisk politi på gaden og deres skoletasker blev undersøgt. Hvis der var albansk-sprogede bøger eller hæfter, blev det revet itu, og børnene blev slået af politiet. Vi blev chikaneret af serbiske naboer, og de unge mænd, der blev indkaldt til militæret, blev behandlet forfærdeligt og nogle flygtede. De af os, der havde uddannelser, blev fyret fra offentlige stillinger.

Vi håber, det er blevet bedre, når vi kommer tilbage, men vil der stadigvæk være chikane og overgreb? Nogle af børnene er meget bange for at komme tilbage, fordi de husker mange grusomheder. De har frygten inde i sig. Det er synd for dem. Vi voksne er også bekymrede, men det er mere fordi vi ved at det bliver svært at klare sig:

mange steder er der ikke el, varme, huse, arbejde, mad eller penge. Hvis vi var yngre og ikke havde børnene, kunne vi klare os, men det er meget svært, når man har ansvar for sine børn. Vi tænker på børnene, ikke på os selv.

Har I ideer til andre initiativer i fremtiden?

- Vi kunne godt tænke os et program for os forældre, ligesom det børnene fik.
- Udflugter, hvor vores børn besøgte danske børn (på andre centre har der været mange udflugter, hvortil en anden kvinde siger: »Jamen, her skulle der jo mindst 20 busser til«, og en tredje siger: »Der er ikke penge til udflugter«.
- Kunne de store børn på 17-18 år ikke få lov til at gå i 9.-10. klasse og prøve at se hvordan undervisningen foregår og få lov til at følge med. I skolen på centret gentages den gamle historieundervisningen, som de allerede kender fra fjerde klasse. Når de kun får tre timer dansk pr. uge, bliver fremskridtene for små.
- Det er også nogle gange svært med fem børn fra 5-19 år på et værelse – nogle af os kunne godt bruge mere plads.

Hvordan ser I fremtiden?

Vi ville gerne have et arbejde – og nogle af os vil gerne have asyl. Vi

ved, at vi skal tilbage. Hvis vi ikke havde børnene, havde vi opgivet det hele. Vi regner ikke med noget for os selv. Vi håber, at vores børn må få det godt.

Sammenfatning

Der var en meget positiv holdning til programmet. Mødrene er enige om, at programmet har hjulpet børnene, idet det har været for svært for dem selv at tale med børnene om rædslerne i Kosovo.

Børnene er ifølge mødrene blevet mere åbne, rolige, mere koncentrerede i skolen, men der er stadig problemer for nogle af børnene, som ikke er løst gennem den psykoedukative indsats.

Af problemer i øvrigt nævner mødrene, at centerskift er med til at ødelægge nye relationer og venskaber, som er skabt af børnene. Nogle nævner også, at der er for lidt plads på værelserne til de store familier. Mange taler om den manglende integration, de ønsker, at deres børn kunne få meget mere kontakt med danske børn. Det bliver også nævnt, at der er for lidt stimulation til de unge på det skolemæssige område.

Af ønsker fremføres, at programmet meget gerne måtte starte meget tidligere og varer længere. Det er kendetegnende for hele interviewsituationen, at de har et stærkt ønske om vi hører deres historie og kender deres baggrund.

Fokusinterview med kosovoalbanske fædre

Interviewet fandt sted d. 30. marts 2000 i Brejninge, og der deltog seks kosovoalbanske fædre. Det varede to timer og foregik via tolk. Det blev optaget på bånd. Det efterfølgende er en gengivelse af de meninger, der blev udtrykt, og den tilslutning, der var til disse meninger, holdninger og temaer.

Interviewet med fædrene starter med en runde hvor hver mand fortæller om sine børn i relation til en vurdering af det psykoedukative program.

Den første far har tre børn, hvoraf to går i børnehave.

Før psykologen fortalte det modsatte til forældremødet, troede han det var bedst ikke at snakke med børnene om det, der var sket i Kosovo. Han troede, det var bedst at prøve at glemme det, og at når børnene ikke talte om det, udgjorde det heller ikke et problem for dem. Han var nu klar over, at fortællingen ville give dem problemer senere i livet. Fra den dag han fik at vide, at det var godt for børnene, har han snakket med dem om krigsoplevelser og flugten.

De to børnehavebørn er også begyndt at tale med hinanden om krigen, bl.a. har han overhørt en samtale dem i mellem, hvor de talte om deres onkel (farens bror), som de serbiske paramilitære/politifolk havde skudt. De har ved flere lejligheder spurgt om der stadig

er serbisk politi i Kosovo. Han har også haft udbytte af en individuel samtale med en af sundhedsplejerskerne på centret om brorens død.

Far nr. to i runden har fem børn, der alle har deltaget i projektet.

»Vi kunne alle sammen fortælle om hvad vi har oplevet. Vi har fået det ud. Det gælder også børnene. Andre børn, der har snakket med forskellige psykologer, fortæller, at det er godt at tale om det – de ved meget om hinandens oplevelser. Da de ankom til centret, fik de mange informationer om grusomheder fra de andre kosovoalbanere. Det at vi har fået talt om vores oplevelser har medført en lettelse«.

Far nr. 3 fortæller:

»Når børnene ser et fly, så bliver de bange og så spørger de, om der stadig er serbere i Kosovo eller om der er UCK. Når vi taler om, at vi skal tilbage, så spørger de, om de bliver slået ihjel. Når de ser dramatiske ting i TV eller i en film, bliver de meget bange. Hver gang de ser (danske) soldater eller personer i uniform, begynder de at spørge om Kosovo. Jeg fortæller dem, at nu er der ikke længere soldater og krig i Kosovo, at nu er der fred, at Nato har jaget serberne væk. Min mindste dreng er lige fyldt to år. Når han ser et fly i fjernsynet, styrter han hen til mig og er bange. Det er utroligt, at han

kan huske det – han var jo lige knap et år dengang. Det meste af programmet var godt.«

Den fjerde far i runden har 8 børn.

»Vi glemmer det aldrig i livet. Ingen har oplevet noget tilsvarende. Vi prøver at finde nogen lettelse. Det har været svært for børn og voksne. Det er en tragedie, at vi er blevet jaget væk fra vores hjem. Hvis det endda kun var os, men det er jo også sket for slovenere, bosniere og andre. Krigen var slem, men vi har oplevet traumer i lang tid – vi er blevet chikaneret i skolen og på arbejde. Det er faktisk et endnu større traume end krigen. Vi var forberedt på, at den ville komme, fordi chikanerierne hele tiden blev optrappet. Vesten så det og hjalp os. Ellers ville det være blevet en endnu større katastrofe. Hvad angår Danmark er vi blevet modtaget meget godt – sygeplejerskerne og andre har hjulpet meget. De børn, der skulle i børnehave og skole, har fået lov til det. Nu får det muligheden for at lære – i lang tid har de ikke haft muligheden, fordi det var forbudt af serberne. Børnene hører om de mange tusinde, der forsvandt, og bliver kede af det. Nyhederne i fjernsynet gør dem triste. Selv børn ved, hvad der foregår i et serbisk fængsel«.

Den næste far fortæller:

»Et års tid flygtede vi fra sted

til sted. I byen, hvor der var flere mennesker, følte vi os mere sikre. De voksne sagde til børnene: 'Hvis nogens far bliver slået ihjel, så skal I løbe væk og flygte – I må ikke gå derhen'. Til sidst blev vi omringet, vi var i et område med syv huse, vi lukkede vore vinduer og ventede på døden. Vi var forberedte, vi vidste, at den kom. Syv blev dræbt, og da børn og kvinder var blevet sendt væk, troede vi, at vi blev slået ihjel. Men af en eller anden grund fik vi lov at gå. Vore serbiske naboer hjalp ikke, men skylden er ikke deres alene; skylden ligger på den serbiske regering. Det, der er sket, ligner det, der foregik under Anden Verdenskrig. Dengang var der få overlevende og ingen var i stand til at tale om det. Da chikanerierne tog til, begyndte de gamle at fortælle om serbernes grusomheder under Anden Verdenskrig – hvordan børn var blevet slået ihjel ved at blive spiddet på pæle, og hvordan de bandt mennesker sammen og brændte dem levende. Vi var heldigere denne gang, ellers var 90% blevet slået ind. Når sundhedsplejersken har talt med børnene, har de fået en lettelse. Jeg vil gerne takke alle, der har hjulpet os«.

Den sidste far i runden har to børn:

»Ligesom børnehaven har de aktiviteter, der er i programmet, hjulpet mine børn. Vi har fået en let-

telse. Programmet har hjulpet os. Det har lært os, hvordan man løser et problem, også i andre situationer. Børnene er begyndt at løse problemer, og de prøver at spørge os om nogle ting. Programmet har været en positiv oplevelse, så børnene kan få hjælp til at klare de forfærdelige oplevelser.«

Herefter begynder en diskussion, hvor det intenderede fokus er mulige forbedringer af programmet, idet alle indtil nu har udtrykt sig meget positivt om det.

– »Måske skulle der være noget til de voksne børn, dvs. dem over atten«.

– »Det ville være godt, hvis de børn, der var fra otte år og opefter, fik flere timer. Nu tør de tale om deres oplevelser. For os voksne var det en meget positiv oplevelse, da børnene kom efter første gang med psykologen. Da vi kom hertil, var vi lukkede, nu har vi lært at åbne os. Fordi de har fået talt om det, så føles det bedre; de er blevet mere frie og bedre til at snakke«.

– »De psykiske traumer, vi har fået, kan vi aldrig få helt ud; det er ikke muligt at helbrede dem, men det er alligevel en lettelse. Vi håber for børnene, at de kan få det ud af hovedet og gå videre med livet.«

– »Børnene og vi har forstået, at vi skulle hjælpes, og vi er meget tilfredse med programmet. Vi takker jer alle sammen.«

– »Jeg vil gerne sige, at børnene

og vi bruger de ting, vi har lært på møderne.«

– »Nogle af de børn, der har kedet sig i det store grupper, kommer nu og får individuel behandling. Det synes jeg er godt.«

– »Måske skulle der have været et møde, hvor børn og forældre var sammen.«

– »I børnehuset var børnene tidligere meget urolige og kede af det, nu er de meget mere i harmoni pga. programmet.«

– »Forældrene har også brug for at få noget hjælp. Mange af os har en kort lunte, og så går det ud over børnene.«

– »Det er børnene, vi tænker på. De betyder alting for os. Vi har lært menneskelighed ved at være i Danmark. Hvis nogle danskere kommer, så siger børnene til hinanden: 'Vi skal opføre os ordentligt'. Vi respekterer danskerne meget«.

Er I bekymrede for, at børnene bliver for præget af den danske kultur?

– »Børnene bruger for det meste deres egen kultur, men de har også lært noget af jeres kultur – det er en god kultur.«

– »Hvis børnene bliver i Danmark, så vil de forstå hvad der var god kultur, menneskelig kultur – og det ville jeg ikke have noget imod. Bare det ikke er en kultur med meget had, der skaber problemer og ødelægger alt.«

– »Vi har altid levet under en serbisk kultur, som har gjort os ondt og undertrykt os«.

Da jeg talte med nogle mødre fra Kosovo, sagde én af dem, at det at bo på centret var lidt som at være i fængsel. Har I det nogle gange sådan?

– »Nej, men det er ikke som hjemme«.

– »Det er svært ikke at kende fremtiden«.

– »Bare ordet 'flygtning', så forstår man det hele – at bo i asylcenter er ikke perfekt, men ok«.

– »De gode ting, børnene får herfra, vil vi prøve ikke at glemme, vi vil prøve at holde dem i live«.

– »De fleste af os har boet meget bedre end vi gør nu, men nogle af os bor bedre her på centret, end vi gjorde i Kosovo«.

– »Mange vil gerne tilbage, men nogle vil gerne blive her. Nogle har gode muligheder for at klare sig, bl.a. fordi de stadig har deres hus. Ud fra de nyheder, vi hører, skulle der ikke være problemer med tilbagevenden«.

– »Vi har hørt, at nogle humanitatiske hjælpeorganisationer har åbnet mini-børnehaver i Kosovo – vi håber, at vi i fremtiden fortsat vil bevæge os i retning af Europa«.

Sammenfatning

Der er hos fædrene en meget positiv holdning til det psykoedukative program. Programmet ifølge

fædrene både hjulpet børnene og dem. På mange måder demonstrerer de overbevisende, at de har lært budskabet, at de skal tale med børnene. Trods dette er der stadig betydelig problemer for nogle af børnene. Flere nævner også, at de har haft værdifulde enkeltsamtaler med sundhedsplejersken.

Blandt de ideer, som de fremfører til overvejelse, er at lave programmer til de unge voksne, at lave programmer for forældrene og måske at lave programmer for børn og forældre sammen.

Der er blandt disse fædre en meget positiv indstilling til DRK, til Danmark i det hele taget og dansk kultur.

Ligesom hos mødrene er det for denne gruppe meget vigtigt, at de får lov at fortælle om deres historie og at vi kender deres baggrund.

Tolkenes evaluering af det psykoedukative program

Det efterfølgende bygger på et spørgeskema, der er tilsvarende det som sundhedsplejerskerne og børne- og ungemedarbejderne har udfyldt. Skemaet er udfyldt af fem tolke. Desuden er tre tolke blevet interviewet af stud. psych. Helle Holmgren og stud. psych. Hanne Søndergaard i forbindelse med en undersøgelse af de psykologiske forhold, som gør sig gældende ved at tolke for traumatiserede flygtninge, når man har samme etni-

ske baggrund. I interviewet indgik spørgsmål om deres oplevelse af det psykoedukative program.

Først gennemgås svarene fra spørgeskemaet (jf. bilag 1).

1) *Hvordan blev du introduceret?*

– Fire af de fem angiver, at introduktionen har været god. Den sidste fortæller, at vedkommende først fik manualen en time før programmet startede.

2a + b) *Hvilken betydning tillægger du de indledende/afsluttende selv-vurderingsskemaer (IES) for gruppeforløbene?*

– En var ikke med, da skemaerne blev udleveret. En siger, skemaet var uforståeligt. En har ingen kommentarer, men maksimal positiv vurdering (10). To andre har ligeledes en positiv vurdering af skemaet.

3+4) *Din vurdering af mødernes form og indhold overfor mennesker fra Kosovo Vurdering af programmets relevans for aldersgrupperne*

– For de 3-6 årige varierer vurderingen fra 6-10.

– For de 7-14 årige går vurderingen fra 8-10.

– For den ældste gruppe (15-18 årige) ligger den mellem 6 og 10.

– Én tilføjer, programmet har været interessant og godt planlagt.

5) *Manualens anvendelighed for dit indsatsområde*

– Fire har ingen kommentarer. En skriver, at manualen har været en stor hjælp for bedre at kunne orientere sig gennem programmet.

6 og 7) *Beskriv kort din vurdering af deltagernes traumatiseringsgrad og vurdering af forældrenes motivation for programmet*

– Alle fem giver udtryk for at børnene og forældrene har været stærkt traumatiserede af krigen.

– Forældrenes motivation svinger i vurderingerne mellem 5 og 10 med et gennemsnit på 7,8.

8) *Vurdering af forældrenes oplevelse af udbytte*

– To har ingen skriftlige kommentarer, men den ene en høj talmæssig vurdering. Tre har positive vurderinger »de var meget glade for dette program«, »de var meget aktive med at fortælle deres historie« og »forældrene fik også lidt hjælp til sig selv«.

9) *Vurdering af børnegruppens motivation for programmet*

– En har ingen kommentarer, men en høj talmæssig vurdering. De fire andre fortæller, at børnene var meget glade for og viste stor interesse for programmet.

10) *Vurdering af børnegruppernes udbytte*

– Ingen har kommenteret dette spørgsmål, men den gennemsnitlige udbyttevurdering er 9,6, altså overordentlig positiv.

11) *Samlet vurdering af samarbejdet mellem medarbejdere om programmet*

– Kun to kommenterer spørgsmålet: én angiver, at samarbejdet har været godt og én skriver, at »vi brugte lidt tid efter møderne og jeg synes, det var godt, at jeg som tolk blev spurgt, om jeg kunne høre eller mærke noget på dem, for det kan man«.

12) *I hvilken udstrækning har dine forudsætninger som tolk været anvendt i forhold til sprog, kultur, traditioner, religion*

– Alle fem besvarer de fire spørgsmål om forskellige aspekter af kulturarbejdet ved at angive talværdier:

	Spredning	Gennemsnit
Sprog	8-10	8,9
Kultur	5-10	8,4
Traditioner	6-10	8,6
Religion	3-10	7,4

Selvom gennemsnitsværdierne er høje, er det bemærkelsesværdigt, at der også forekommer meget lave værdier.

13) *Hvilke gode/dårlige perspektiver ser du i den arbejdsform, der har været lagt op til i programmet?*

– Fire kommenterer spørgsmålet. Én nævner, at antallet af sessioner var passende »fordi de, der ikke havde brug for det kunne blive fri, mens de, der havde brug for det, kunne søge om ekstra hjælp«. En anden kritiserer spørgeskemaet og fremhæver tegningerne, og at der blev stillet spørgsmål til børnene.

To er uforbeholdent positive.

14) *Hvilke emner mener du nu karakteriserer børne- og forældregruppen i relation til den psykiske og sociale tilstand?*

– Tre har ingen kommentarer. To har bemærkninger. En nævner, at alle samtaleemner var krigsrelaterede; en anden peger på traumer og fremtidsangst.

15) *Hvordan synes du samarbejdet mellem børne- og/eller forældregrupperne kan fortsætte på centret?*

– Fire kommenterer spørgsmålet. To foreslår, at både børne- og forældregrupperne fortsætter med at mødes og tale om deres oplevelser. En peger på flere forældresamtaler om børnene; en anden på flere individuelle samtaler både med forældre og børn.

Kommentarer

To har ingen kommentarer. En nævner, at psykologen skulle have

været mere forberedt; en anden at forløbene skulle være længere, at grupperne skulle være mindre og/eller kønnene adskilt.

En kritiserer oversættelsen af spørgeskemaet som meget mangelfuld.

Gennemgang af den del af interviewene med tolke vedr. det psykoedukative program

– Tolk 1: Jeg har tolket for sådan nogle små børn, fra 6-7 år. Det var besværligt, fordi de ikke kan forstå det. Der er alt for mange udtryk, som børnene ikke kan forstå. Men det er godt nok (programmet), for børnene havde det sjovt. Vi havde en plan, der var for voksne. Men vi holdt kun det første møde, derefter holdt vi op, for det var ikke for dem.

I: Men var børnene glade for det?

T: Ja, det var de.

I: Hvordan oplevede du psykologens ledelse?

T: Det var helt fint, hun prøvede det bedste, hun kunne. Hun kunne også selv se, at de var for små.

I: Hvordan oplevede du forældremødet?

T: Forældremødet var noget andet, fordi det var voksne mennesker. De følger med og de kan forstå alt. Børn, de kan ikke sidde i 2 timer og høre, hvad vi siger.

– Tolk 2: Utilfreds med de skemaer, fordi børnene kunne ikke forstå dem så godt, men det gik godt og det var en god idé.

T: Børnene har været glade for det. De har fortalt mange ting, som de ikke har kunnet tale med deres forældre og søskende om. De har fortalt mange ting, som de har siddet og hørt (delt med de andre i gruppen), og det var meget godt både for os og for dem.

T: Forældremødet fungerede godt nok, selvom der ikke kommer så mange. I skole for at lære dansk og nogle er på engelskkurser, så der kom ikke så mange.

T: Psykologens ledelse, hun er en dygtig psykolog. Hun kender alt til både større og små børn, hun er meget dygtig, og det gik godt.

– Tolk 3: (Pågældende har kun tolket til ét forældremøde)

Jeg synes egentlig ikke, det er sådan noget, man skal gøre. Jeg synes bare, det var sådan for at få tiden til at gå. jeg har ligesom to meninger om det. Dem, der har brug for en psykolog, de henvender sig. Det er måske godt nok, fordi man kan finde ud af, hvem det er, der har brug for hjælp, men jeg synes ikke rigtigt, det hjælper dem på nogen måde.

T: De sidder og fortæller. Vi spørger dem hver især, hvad de vil fortælle. De fortæller så, hvad det er, børnene har været igennem. Hvor de har været bange. Det synes jeg bare... det har de været igennem masser af gange, da de kom ind til sundhedsplejersken. Det er noget, de fortæller hele tiden og hele tiden igen.

T: Jeg synes ikke rigtigt, man hjælper dem. Det kan godt være, man gør det, det ved jeg ikke, altså. Det er jo godt at snakke om tingene, men dem, der

kan snakke om det, dem der er gode til at snakke om det, de gød det, uanset om det er med en psykolog eller med andre. Fordi dem, der ikke kan snakke om tingene, de kan heller ikke få noget ud af det hos en psykolog.

I: Og dem kan man ikke få fanget i det her program?

I: Men var det godt for børnene, tror du?

T: Næh altså, hvad jeg har hørt, sad de bare og snakkede og gad slet ikke at høre efter. Det er heller ikke noget, man er vant til derhjemme, til sådan nogle ting. Men altså, det ved jeg ikke, det kan da godt være, når de kommer, så må det jo være et eller andet..

T: De fortæller da en masse, der er vigtigt, selvfølgelig. Men jeg synes ikke, man skulle have lavet det.

I: Psykologens ledelse?

T: Det var da som det skulle være. Det er mærkeligt for vi havde sådan nogle skemaer, de skulle udfylde i starten. Sådan nogle skemaer, hvor de skulle fortælle, om de sov, og hvordan de havde det, og sådan noget. Der var 705 af børnene, som åbenbart havde brug for psykologhjælp. Det kan jeg slet ikke forstå, for alle dem, som jeg havde snakket med, de havde sagt, at det har ikke været... og altså, når vi har siddet og oversat, og snakket om det...

I: Hvordan oplevede du børne- og ungemedarbejderen?

T: Jeg var kun med den ene gang, men hun sad bar og ... hun var bare til mødet. Hverken hende eller sygeplejersken gik ind i det, det var kun psykologen. De får at vide, hvordan de skal arbejde med deres børn, når de gør sådan og sådan, men det har de jo egentlig også fået at vide før.

I: Var det svært at tolke i sådan en situation?

T: Det troede jeg, det ville blive, for jeg kan slet ikke lide at være med til sådan nogle møder. Jeg tænkte først: Åh nej, nu råber de op i munden på hinanden, men det gjorde de overhovedet ikke.

I: Du er på hele tiden?

T: Ja, men de er gode til at fortælle én efter én, så det, men det ved jeg ikke. Jeg tror heller ikke på, at de går ind og ... fordi de fleste har fået at vide mange gange, at de skal snakke med børnene om det, eller de skal snakke med ens mand om det, hvis de har det... og det gør de alligevel ikke, for sådan er *det* bare.

I: Har du hørt noget fra dem, der har været med det, fortælle om, hvordan de har oplevet det?

T: De fleste føler ligesom en pligt til at tage med til de møder, fordi at man har hjulpet dem så meget; man har givet dem alt det her, så føler de ligesom, at de skal gøre det, men det er som om, det ikke er for deres egen skyld.

Sammenfatning

Tolkenes besvarelse er sammensat af spørgeskemaer og interviews. Introduktionen opleves som god. Nogle er positive og nogle er kritiske overfor spørgeskemaerne. Programmets relevans for de forskellige aldersgrupper bliver vurderet højest for de 7-14 årige. Kun én kommenterer manualen.

Børnenes og forældrenes traumatiseringsgrad vurderes som høj. Forældrenes motivation vurderes

som relativt høj, og deres udbytte som ret positivt. Børnenes motivation vurderes som høj, og børnenes udbytte som overordentlig høj.

Med hensyn til samarbejde er der kun et par stykker, der udtaler sig og de er positive. Med hensyn til tolkens rolle som kulturformidler er der positive gennemsnitsvurderinger, men også enkelte lave. Tolkene karakteriserer forældre og børn som krigsprægede, fremtidsangste. Med hensyn til at fortsætte de ting, som programmet har lagt vægt på, er der en meget positiv indstilling. Det skal dog bemærkes, at en enkelt af tolkene har en meget kritisk indstilling overfor hele programideen.

Samlet evaluering for Børne- og Ungemedarbejdere

15 personer har udfyldt skemaet (se bilag 2).

1) Introduktion til programmet

20% besvarer ikke spørgsmålet. 13% er kun blevet introduceret via manualen; 405 er blevet introduceret via møder og 275 nævner både møder og manual (»mundtligt og skriftligt«). De 40%, der kun nævner møderne, har sandsynligvis også fået manualen.

Gennemsnit for vurdering: 6,7% af 10 mulige.

Konklusion: Der er lidt usikkerhed om introduktionen er gen-

nemført som ønskværdigt i alle tilfælde.

2) Hvilken betydning tillægger du de indledende/afsluttende selvvurderingsskemaer (IES) for gruppeforløbene?

40% besvarer ikke spørgsmålet og i ét tilfælde er skemaet ikke udfyldt. 33% er ret kritiske overfor dem; siger at de tog for meget tid, at oversættelsen gjorde dem ubrugelige, at børnene havde svært ved at forstå spørgsmålene.

205 er moderat kritiske: skemaerne er for de store børn og de har betydning for erfaringsopsamlingen.

Gennemsnit for vurdering: 3,9 af 10 mulige. 5 markerer ikke og én giver vurdering »0«.

3) Vurdering af form og indhold i programmet for grupperne

40% besvarer ikke spørgsmålet. Af de problemer der omtales er: for kort varighed, for lille forældre-deltagelse, ikke hensigtsmæssigt for de små (7-8 årige), men godt for de større (9-18 årige). Af de positive elementer nævnes: selv at kunne udforme forløbet og psykologens indsats (plus i et tilfælde udskiftning af psykolog).

Gennemsnit for vurdering: 7,2 af 10 mulige.

4) Vurdering af programmets relevans for aldersgrupperne

To af svarpersonerne har ændret

alderskriterierne, hvorfor de ikke indgår i ovennævnte.

Af andre kommentarer er: at forældrenes sociale baggrund burde medinddrages ved holdddannelse, at der kan være for stor aldersspredning, at ikke alle børn får glæde af programmet, at emnerne er meget relevante for småbørnsfamilier, at nogle af de store sprang fra og at forløbene bør være længere for de store, da drengene ofte er blevet set som soldater.

Gennemsnittet for vurdering for de tre aldersgrupper:

For de 3-6 årige: 7,3 (5 svarpersoner)

For de 7-14 årige: 9,2 (5 svarpersoner)

For de 15-18 årige: 7,9 (4 svarpersoner)

Det bemærkes, at der indenfor den yngste og ældste aldersgruppe både forekommer middel og høje vurderinger.

5) *Manualens anvendelighed for dit indsatsområde*

47% besvarer ikke spørgsmålet. Resten fordeler sig ligeligt mellem at vurdere den positivt som inspirationskilde f.eks. til forældre-samtaler eller være forbeholden, evt. ikke at have set den. Én enkelt, den mest positive besvarelse, ønsker sig en tydeligere definering af den forventede indsats (rolle og aktivitet). Én af de forbeholdne taler ligeledes om det er svært at kende sin rolle og ønsker mere indflydelse på planlægningen af programmet.

Gennemsnit for vurdering 7,3 af 10 mulige.

6 og 7) *Beskriv kort din vurdering af deltagernes traumatiseringsgrad og vurdering af forældrenes motivation for programmet*

Alle med én undtagelse har besvaret dette punkt. Svarene afspejler stor variation og en vis usikkerhed hos nogle mht. at vurdere traumatiseringsgraden. Svarene afspejler hele spektret fra »næsten ikke«, »nogle mere end andre«, »2-5 børn pr. gruppe virker meget traumatiserede« til »børnene virkede meget påvirket af oplevelserne«, »de havde det værre end jeg kunne tænke mig; næsten alle havde svært ved at sove og fik billeder inde i hovedet«, »høj, måske højst hos dem, som kun turde komme en enkelt gang«.

Forældrenes motivation kommenteres kun af få: »Ingen forældre deltog i alle møder« og »halvdelen af forældrenes motivation var høj«.

Gennemsnit 5,7 af 10 mulige.

8) *Vurdering af forældrenes oplevelse af udbytte*

73% har ingen kommentar og én siger, at han/hun ikke var med til forældremøderne. Af de tre, der udtaler sig, siger at »de forældre, der deltog, tog programmet seriøst og de har fået et stort udbytte«, mens de to andre taler om udbyttet som »svingende« og »svært at

sige; forældrene gav udtryk for at de fik mange gode råd om handlemuligheder«.

Gennemsnit 6,3 af 10 mulige.

9) *Vurdering af børnegruppens motivation for programmet*

Knap halvdelen har ingen kommentarer! Kommentarerne drejer sig om aldersgrupperne, kønssammensætning og forandringer over tid.

Om aldersgrupperne gives der forskellige meldinger: »at de små er nemmere og mere interesserede, at der med de større er mere arbejde med at løsne op, at udbyttet stiger efter ni år og at de ældstes motivation var mindre god.«

Det er svært med sikkerhed at sammendrage noget herudfra, da få udtaler sig på baggrund af få forløb for hver især. To kommentarer, at børnene var umiddelbart uinteresserede, men motivation kom og var stigende, »ikke til at stoppe, da de først kom i gang!« Kun én beskriver motivation generelt som positiv (»der skulle ske noget for dem, specielt«). Én fortæller om motivationsproblemer og mener, at årsagen dels er, at drenge- og pigegruppen ikke blev skilt, dels at programmet simpelt hen ikke var interessant nok.

Gennemsnit 6,3 af 10 mulige.

10) *Vurdering af børnegruppernes udbytte*

En tredjedel har ingen kommentarer. Seks har forskellige forbehold, et par forbehold var ret kraftige: »for små til at få udbytte«, »bedre end ingenting«; andre forbehold nævner noget positivt: børnene var gode til at lukke op, men da forløbet var for kort, er der mange ting, der hænger endnu. Én sammenlignede tre grupper og vurderede, at den ene gruppe 7-14 årige havde haft et stort udbytte, mens den tilsvarende gruppe havde haft et middel udbytte. Fire svarer ret positivt ud fra, at børnene har åbnet op, at de virkede forløste, at de gerne ville komme tilbage og virkede glade.

11) *Samlet vurdering af samarbejdet mellem medarbejdere om programmet*

2/15 har ingen kommentarer og samtidig middelvurderingen. Én beskriver fremmødet/fraværet og har ligeledes middelvurderinger.

De øvrige 12/15 har ret eller meget positive vurderinger af samarbejdet og beskriver tilsyneladende velfungerende teams mht. planlægning, kommunikation og respekt for hinanden.

Gennemsnit 7,8 af 10 mulige.

12) *Har du til daglig arbejdet med de samme børn, som har deltaget i gruppeforløbene, hvis ja, hvilke?*

2/15 kommenterer ikke spørgsmålet. Resten svarer »ja« og fortæller i fem tilfælde hvilken aldersgrup-

pe, det drejer sig om (3-6 år/legestue eller 7-14/18 fritidsordning).

13) *På hvilken måde har dit kendskab til børnene været anvendeligt i forberedelsen af gruppeforløbene?*

Alle besvarer spørgsmålet. Fire forbeholdent, idet de enten ikke var med i forberedelsen eller udvælgelsen eller deres kendskab til børnene var ret beskeden, da grupperne startede.

De øvrige elleve gør alle opmærksomme på kvaliteten af den kontakt, de har til børnene og at de har kunnet bruge deres viden om børnene og forældrene til planlægning og styring af aktiviteterne.

14) *På hvilken måde har din medvirken været støttende for børnenes deltagelse i gruppeforløbene?*

En tredjedel har ingen kommentarer. Resten fremhæver især, at børnene kendte dem, og det var med til at skabe tryghed. Samtidig var der et kendskab til, hvad børnene kunne lide at lege og til deres kultur og situation.

15) *Har dit arbejde i gruppeforløbene primært fokuseret på enkelt personer eller hele gruppen?*

20% har ingen kommentarer. 40% nævner, at gruppen har været det primære fokus og en tredjedel at både enkelt personer og gruppen skiftevis har været i fokus. En

fremhæver sin større indsigt og forståelse for børnenes fortid og problemer.

16) *Finder du, at psyko-uddannelsesprogrammet har haft betydning for dit øvrige pædagogiske arbejde? Hvis ja, hvordan?*

Kun én har ingen kommentarer. De øvrige 14 svarer tydeligt »ja« og uddyber det ved i de fleste tilfælde at henvise til større forståelse for deres baggrund, kultur og traumatisering. Flere nævner, at de er kommet tættere på børnene og er blevet særligt opmærksomme på specifikke problemer, f.eks. de stille, »veltilpassede« børn.

Flere fremhæver et bedre kendskab og en større fortrolighed til forældrene som noget der har haft stor betydning.

En enkelt trækker det tværfaglige samarbejde frem.

17. *Hvilke perspektiver ser du i den arbejdsform, der har været lagt op til i programmet?*

20% har ingen kommentarer. Resten udtaler sig positivt om perspektiverne i arbejdsformen med forskellige accentueringer: Samarbejdet fremhæves af fire, to fremhæver udbyttet for børnene og én at det er en proces, der kan fortsætte. To mener, at programmet bør gøres obligatorisk, men andre har forskellige forbehold: det er ikke sikkert, at alle børn vil

have gavn af det, der skal være flere og kortere sessioner, det er meget betinget af personerne og ikke et hektisk pilotprojekt.

18) *Hvilke problemstillinger mener du nu karakteriserer børne- og forældregruppen i relation til psykiske belastningsreaktioner?*

To har ingen kommentarer og to udtaler, at det er svært at svare på. Seks fremhæver den usikre fremtid, skal de repatrieres og den utryghed, usikkerheden skaber. Tre nævner den manglende kommunikation mellem børn og forældre – forældrene vil beskytte børnene og mener eller håber, at tingene er glemt, hvis man ikke snakker om dem. En nævner sygdomsfiksering, en angst for at være anderledes og en holdning i retningen af »mit barn er der i al fald ikke noget i vejen med«. En nævner fortsat voldsom adfærd, konflikter og uro.

19) *Hvordan vil du arbejde videre i forhold til børne- og/eller forældregrupperne?*

Alle kommenterer spørgsmålet. Seks omtaler forældresamtale eller STROF-modellen. Seks taler om øget opmærksomhed, nærvær og kontakt med børnene. En fremhæver almengørelse af deres reaktioner; en anden tryghed/struktur sammen med gode oplevelser, så de har noget at tære på. Af mere specifikke aktiviteter nævnes

kunstneriske aktiviteter og dagbogsskrivning.

20) *Åbne kommentarer*

7 har ingen kommentarer.

En beklager sig over manglende opbakning fra ledelsen, der ind i mellem tog karakter af chikane og sabotage. En anden beklager sig over, at skemaerne udleveres sent og skal afleveres i en fart, mens de allerede har deltaget i en fælles evaluering – og føler sig ikke respekteret. En tredje henviser tilsvarende til den fælles evaluering (sundhedsplejerskernes skema). To efterlyser psykologer med erfaring i flygtningearbejde; den ene af disse nævner, at der tre ud af fem gange ikke var noget fremmøde.

En gør opmærksom på, at programmet er for løst og ikke får fat i de resourcesvage. En nævner mangel på tid til ordentlig planlægning, herunder inddragelse af lærere og klubpædagoger, da disse skal samle børnene op efterfølgende. En siger, at det har været en spændende proces, som helt sikkert har givet de involverede et udbytte og som kan bruges fremover.

Sammenfatning

Der var en ujævn svarprocent på halvdelen af spørgsmålene. Med hensyn til introduktionen bliver der sagt, at den kunne være bedre. Hvad angår spørgeskemaerne er der en ret kritisk indstilling.

I udformning af grupper bliver der lagt vægt på problemer med forældredeltagelse og gruppernes varighed.

Vedrørende aldersrelevans ligger de højeste vurderinger for 7-14 årige og lavest for de 3-6 årige. Høje vurderinger forekommer også både for de små og for de store.

Manualen vurderes af nogle ret positivt, mens andre er mere forbeholdne.

Med hensyn til vurdering af deltagernes traumatiseringsgrad er der stor variation, forældrenes motivation vurderes i halvdel af tilfældene som høj. Hvad angår forældreudbytte er der kun få svar.

Kun halvdelen udtaler sig om børnenes motivation, og om børnenes udbytte af programmet er der en del forbehold, men også ret klare positive vurderinger.

Samarbejdet med de andre faggrupper bliver vurderet ret positivt. Alle børn og unge medarbejdere arbejder til dagligt sammen med børnene. Deres forhåndskendskab bliver beskrevet som meget anvendeligt i relation til programmet på baggrund af den kvalitet, som er i kontakt med børnene og den viden, som pædagogerne har om børnene og som konkret kan bruges. I forlængelse heraf bliver pædagogernes medvirken set som noget, der støtter hele programmet via den tryghed, børnene har til pædagogerne og det for-

håndskendskab børnene har til pædagogerne.

I 40% af tilfældene arbejdes der med gruppefokus og i de øvrige skiftende individfokus.

Alle pædagoger fremhæver, at programmet har haft stor betydning for deres arbejde, og blandt perspektiver nævnes især samarbejde, at børnene har udbytte af det og at der er startet en vigtig proces.

Børn og unged medarbejderne karakteriserer deltagernes problemstillinger som usikker fremtid og at der er mangel på kommunikation mellem børn og forældre. Med hensyn til at fortsætte det arbejde, der er startet i programmet, lægges der især vægt på mulighederne for at gøre det gennem forældresamtaler og større opmærksomhed på børnene.

Psykologernes evaluering af det psykoedukative program

De ni involverede psykologer blev interviewet pr. telefon og udspurgt om a) hvad de syntes havde været godt i projektet b) hvad der havde været af problemer og vanskeligheder og c) hvilke ønsker eller forbedringsforslag de havde, hvis de igen skulle gå ind i et lignende projekt. Interviewene varede mellem 20 og 40 minutter. Det efterfølgende er baseret på de stikord, der er nedskrevet under interviewene.

1. Vedr. *projektet som helhed* blev der brugt forskellige udtryk som at det var nødvendigt, at det var enormt godt, at det var spændende, at det var enormt sjovt og at det viste det var muligt »at lave vestligt traumarbejde«. Børnene trængte til det og tog det til sig. Børnene har talt utrolig meget. Det blev også fremhævet, at det var muligt at kombinere ting for forældrene og børnene, og hvor vigtig dette var. Projektets mål blev set som at hindre belastninger og forebygge udviklingsforstyrrelser. Det kunne ske ved at skabe en sikker base/et trygt rum, hvor det var muligt at foretage en udforskning og være empatisk i forhold til de oplevede rædsler, hvilket lykkes langt hen af vejen.

2. *Manualen* blev karakteriseret med udtryk som godt grundlag, at det var inspirerende og at det var et godt initiativ. Mange nævnte, at det ikke var muligt altid at gennemføre det foreslåede eller det kunne være svært at følge. At der var brug for at det blev tilpasset de enkelte aldersgrupper. Der var brug for, at der var en afveksling i aktiviteterne aller tydeligst hos de små, hvor der helst skal ske noget. Kritikpunkter var, at der var behov for flere konkrete aktiviteter i form af lege og øvelser i manualen samt overvejelser om, hvilke mål man skulle nå.

3. Et tredje hovedpunkt var *samarbejdsrelationerne*. Mange sagde, at de var glade for samarbejdet med de andre faggrupper, at de havde brugt noget tid på det og havde det fint med at de forskellige faggrupper var med i det psykoedukative program. Der var også opmærksomhed på, at der er tale om forskellige faglige baggrunde og at det kunne give problemer.

Et problem var udskiftningen, at der f.eks. kunne være skiftende tolke fra session til session. I et tilfælde gik en tolk ind og ændrede på nogle af spørgsmålene. Det er vigtigt at tolkene skal forberedes, og de blev på en måde svigtet i processen. Nogle af dem forstod ikke projektet eller deres egen rolle i projektet og tog over på en uhensigtsmæssig måde. Andre talte om, at det gik fint med tolkene trods stor usikkerhed.

Også i samarbejde med pædagerne var der nogle gange problemer. Nogle pædagoger havde ikke læst manualen, nogle holdt sig meget i baggrunden og i nogle tilfælde blev pædagerne koblet på senere inde i forløbet, hvilket forstyrrede processen betydeligt. Det er vigtigt at erkende, at alle de voksne berøres meget. Det er svært at rumme i nogle tilfælde 12 børn, der alle hver især er berørt af fortællinger om traumatiske begivenheder. Flere mente, at der burde være to psykologer til stede og at der skulle være en arbejds-

måde, der minder om den, der foregår i debriefing, hvor den ene terapeut løbende monitorerer processen, mens den anden terapeut arbejder med et barn. To psykologer ville også give en faglig sparingspartner i forløbet. Psykologerne har ansvaret i forløbet; der var i nogle tilfælde en arbejdsdeling, hvor pædagogerne stod for at skaffe ro og orden og sundhedsplejerskerne for at starte og afslutte forløbet samt sørge for forberedelse. I nogle tilfælde blev pædagoger og sundhedsplejerskerne passive og tilskuere. Sundhedsplejerskerne manglede i nogle tilfælde forudsætninger, fordi de ikke kendte børnene, idet meget af deres arbejde kan have en administrativ karakter.

Det blev også nævnt at tolkene selv er sårbare og nogle er »brudt sammen«, mens andre har skældt børnene ud, hvis der var for meget »fnidder«, men hvor psykologen gerne ville have brugt præcis den information til at blive klogere på, hvad der foregik i børnene.

4. *Gruppedynamik.* Børnene og forældrene skulle i mange tilfælde hentes. Der er i nogle tilfælde tale om et højt og stabilt fremmøde, men i andre tilfælde er der tale om ret ustabile grupper, også fordi nogle pludselig er flyttet pga. repatriering. Der manglede i nogle tilfælde en accept fra skolen af programmet, idet der lå forskellige ar-

rangementer, som børnene blev nødt til at forlade, hvis de ville deltage i det psykoedukative program. Så der ligger en konflikt mellem skole og behandlingsmulighed.

Gruppestørrelser på 12, 14 og 18 var alt, alt for mange. For de små ville gruppestørrelser på 7-8 være ideelle, for de store gruppestørrelser på 8-9 i følge fleres opfattelse. Med hensyn til varighed taler en række af psykologerne om, at tre x to timer er alt for lidt, at det er ligesom man først lige er startet, at forløbet kunne have været begyndelsen til samtalegrupper og at det minimalt måtte omfatte mindst fem gange. Gruppedynamisk var der gjort en lang række iagttagelser. De små 6-8-årige var tit lidt urolige og tilfældig sammensat og der kunne være stor spredning i forhold til funktionsniveau. Flere talte om at det kunne være en ide at lave en kønsopdeling af de 12-13-årige, hvor der var nogen fnisen og spilen op. De 12-13-årige er ikke så åbne som de 10-11-årige. De 13-14-årige blev i et tilfælde karakteriseret som umodne, hvor én havde oplevet, at de andre i gruppen kunne sidde og grine af en, der græd. En enkel fremhævede, at der var noget positivt ved aldersspredning, at det kunne være med til at sætte noget i gang, at give de større en omsorg og opmærksomhed på de mindre.

En karakteriserede de 10-11-årige som en vidunderlig gruppe at

arbejde med, mens der om de 12-13-årige, 6.-7. klasse præpubertetsagtigt blev der sagt, at jeg skulle tale højt nogle gange. En anså de største af børnene som de sværeste at arbejde og mente at det var ekstra ærgerligt at der kun var tre gange lige præcis til dem. En fremhævede problemet med meget generte piger, der kun turde hviske om deres oplevelser.

5. *Forældrene* blev oplevet som meget positive og meget engagerede. Adskillige var politisk aktive og bevidste; enkelte havde siddet i husarrest i flere år. Forældrenes ønske var tydeligvis at få hjælp til deres børn. Flere sagde at de ikke vidste så meget om børn og de var tydeligvis uvante med psykologiske tankegange.

I mange tilfælde kom forældrene til flere eller alle forældremøderne og fik på den måde mulighed for at høre psykologens budskab flere gange. En spontan forældrereaktion var: »Vi har det selv sådan og derfor kan vi ikke hjælpe dem«. Og en anden tilsvarende reaktion var »det handler jo om os«, da psykologen fortalte om børnenes reaktioner. På flere af møderne begyndte forældrene selv at fortælle om deres egne oplevelser; de var i den grad fyldt op, at de ikke var i stand til at høre noget om deres børn. De manglede i høj grad overskud, men ved et afsluttende møde har mange berettet, at

de nu var i stand til at fortælle deres børn om krigen. Fædre fortalte om, at de havde lært at holde deres barn i hånden, når det vågnede op efter mareridt, og hvordan det så hjalp det til at falde i søvn igen.

6. *Eksempler på børnenes reaktioner* og feedback var at børn er kommet og sagt, at de har lært noget om emnet og noget om de andre. »Vi er begyndt at tale sammen om tidligere oplevelser«, også uden for programsammenhæng. Nogle børn har sagt, at »jeg føler mig stærkere«. Nogle af børnene er begyndt at tale med deres forældre og kammerater, mens andre ikke ville tale med forældrene for at beskytte dem.

Børnene har nydt det rum, programmet har givet og de har set frem til at komme til timerne. Nogle psykologer fortæller om, at de er overrasket over hvor gode selv de små fra 6-8 år har været til at lytte og være opmærksom i lang tid, for de pågældende har det været et »bevis« for at også de små havde brug for det. Andre fortæller om, hvordan børn har stået og ventet på dem, at de har virket energifyldte, at der har været meget håb og forløste følelser og en god stemning sidste gang, hvor der blev talt om fremtiden.

Flere fortæller om, at børnene har kunnet bruge det til noget, de har oplevet, at børnene kunne

snakke om deres traumatiske hændelser og det ikke længere var så farligt. Nogle børn er begyndt at tale med forældrene og kammeraterne om deres oplevelse; nogle har fortalt at det nu var muligt for dem at sætte nogle ord på deres mæridt. Også drengene var meget berørt, de viste mange følelser og var lydhør overfor andres reaktioner, de var gode til at bruge hinanden.

7. Specifikke strategier. Af sådanne er nævnt at generalisering for at stoppe børnenes talestrøm og regulere processen. Børnene ville helst have at man stillede spørgsmål og fulgte op med nye spørgsmål; de var ikke vant til dialog som danske børn er det. Det hjælper meget, at der er en struktur; arrangementet må ikke være for løst. Det vigtigste strategi, som børnene selv beskrev, var at holde sig aktiv og det blev især fremhævet af drengene. Der var brug for at anvende ritualisering, f.eks. brugte én af psykologerne nøglen som et tilbagevendende symbol gennem hele programmet. Flere talte om, at det var svært for børnene at »tale« om deres oplevelser, men i det konkrete kom disse frem. Af specifikke teknikker er nævnt tegninger, som mange har brugt, og ordassociationsøvelse.

Af andre specifikke strategier blev nævnt overheads med eksilproblemer og overheads om børns udvikling som igangsætter til for-

ældremødet. En anden strategi, som virkede igangsættende var at tale om »hemmeligheden« i familien som begreb, hvilket også satte mange ting i gang.

Hovedbudskaberne kunne sammenfattes som her: 1) I er ikke sindssyge. 2) Alle er påvirket af begivenhederne, og man kan tale om det. 3) Nu var tidspunktet hvor man kunne begynde eller hvor der ville være plads til at mærke, hvad man følte.

Nogle brugte samtaler ud fra billeder og havde meget positive erfaringer med det. Programmet kunne måske introduceres bedre til børnene. Et forslag var at de 3-6-årige kunne være sammen med deres forældre. En idé var at de kunne prøve at tegne, hvad de savnede, f.eks. deres huse, som en måde at nærme sig tabet på.

8. Generelle problemer Det var svært at holde grænsen mellem at lukke op uden at åbne for meget. Det betød at man måtte generalisere mere.

Det var nødvendig at bruge billedsprog for at formidle f.eks. begrebet trauma.

En psykolog talte om at man måske dårlig kunne snakke om at der var et forløb, fordi tingene måtte gentages mange gange med nye eksempler.

Det var en meget konkret og på en måde konsulentagtig arbejdsform, der var brug for. Det blev

også fremhævet, at det blev vigtig at sætte tempoet ned og være klar over hvilke kulturforventninger deltagerne sad med, nemlig at det skulle være traditionel undervisning og hvor de skulle huske det hele udenad.

Nogle fremhævede de etiske problemer i at åbne for noget så voldsom og derefter trække sig ud. Nogle fortalte om at de var usikre på om det var nogen bedring, at det på en måde var for meget at forlange, men har alligevel følelsen af at det har givet dem noget meget væsentligt. Nogle af psykologerne pegede på at det psykoedukative skulle ses som en del af et total miljø, hvor der f.eks. hos nogle forekom, at de pludselig skulle rejse hjem, hvilket hos andre kunne skabe en angst for at skulle rejse. Så gruppen blev i enkelte tilfælde forstyrret af flygtninge af en anden kultur, der var ankommet til centret.

I nogle tilfælde fortsatte nogle af grupperne efter det psykoedukative program var slut.

9. Vedrørende *spørgeskemaet* var der mange problemer. Tolkene har klaget over oversættelsen og problemer med at spørgsmålene var formuleret som udsagn. Mange psykologer beskrev at det havde stjålet tid og fyldt for meget i forhold til det øvrige program. Udtrykket »noget du undgår« anses for at være for abstrakt til, at de

mindre børn kan forstå det, men i nogle tilfælde så det også ud til at der kunne være problemer med de 11-12-åriges forståelse af skemaet. Kognitivt burde de 11-12-årige kunne forstå gradueringer, men psykologen var alligevel usikker på om resultaterne var gyldige.

Nogle børn kiggede hos hinanden, det blev foreslået, at man til de små dels havde en tættere kontakt med dem og dels forsimplede skemaet til ja/nej. Det var uheldigt, at der blev anvendt tre forskellige systemer til kategorisering. Det blev også sagt at det var vigtigt at eksilproblematikken skulle med plus oplevelsen af asylcentret her og nu. Det blev foreslået at skemaerne blev udfyldt i skoletiden og der blev talt om, at der kunne være en sensitivering fra 1. til 2. gang.

10. Af forskellige *ideer, forslag* blev nævnt, at man måske skulle bruge lærerne og inddrage disse, således at skolen efterfølgende kunne følge nogle af temaerne op.

Det blev nævnt af mange, at forældrene havde brug for det samme program, og at forældrene skulle have haft programmet først. Måske burde mænd og kvinder være adskilt, når de deltog i et sådant program. Kosovo-albanernes kultur blev ifølge tolken beskrevet som en kultur, hvor fædrene tager del i børnenes liv.

En ting, som har været virksom

og spændende har været at få børnene til at synge fædrelandssange, hvilket har samlet dem og givet dem lejlighed til at udtrykke noget stolthed over det de havde med sig.

Sammenfattende for psykologernes oplevelse kunne måske være at karakterisere det som en på en gang vanskelig, positiv og meget gribende oplevelse.

Sammenfatning

Vedrørende projektets relevans er der en meget positiv indstilling hos de deltagende psykologer. Manualen bliver beskrevet som en, der giver et godt grundlag. Der fremføres et ønske om, at der i manualen var beskrevet flere aktiviteter og målovervejelser.

Der er en meget positiv indstilling til samarbejdsrelationerne, i nogle enkelte tilfælde bliver der beskrevet, at nogle af de andre deltagere var ikke godt forberedte, at der har været udskiftninger, at det er svært at rumme 12 børn, der alle er berørt af det, der tales om. At der i nogle tilfælde har været en stiv arbejdsdeling, og at tolkene i nogle tilfælde selv kunne sidde med ubearbejdede traumer.

Af gruppedynamiske forhold bliver beskrevet, at der ofte var et ustabil fremmøde, der kunne

være konflikter med skolen, at der kunne være pubertetsvanskeligheder hos de 13-14 årige.

Vedrørende gruppestørrelse blev der fremhævet, at mange af grupperne var for store, der anbefales gruppestørrelse på 7-8 børn for de små og 8-9 børn for de store. Der er generel enighed om, at forløbet af det psykoedukative program er for kort, en enkelt vurderer, at 5 vil være det mindste antal gange, der var forsvarligt.

De mere specifikke alderserfaringer udbygges i afsnittet ovenfor.

Vedrørende forældrene bliver de beskrevet som meget positive og engagerede i forhold til programmet, og at de mangler et overskud fordi de selv er fyldt op af traumatiske begivenheder. Børnenes reaktioner beskrives som meget positive. Ovenfor er der beskrevet en række specifikke strategier omkring generalisering, ritualer, fast struktur osv. og der beskrives også generelle problemer i forbindelse med f.eks. forhold udenfor programmet, der skyldes strukturer på centeret og situationen i Kosovo bl.a.

Med hensyn til skemaerne blev de udsat for meget kritik, der blev fremført, at de har stjålet tid og der har været betydelige forståelsesproblemer.

Litteratur

- Abdalla, K. & Elklit, A. (2001): En landsdækkende screeningsundersøgelse af flygtningebørn fra Kosovo. (se dette nummer).
- Ajdukovic, M. & Ajdukovic, D. (1993): Psychological Well-being of Refugee Children. *Child Abuse & Neglect*, 17, 843-854.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York, Basic Books.
- Elklit, A. (2000): Psykoedukation med flygtningebørn. (submitted)
- Elklit, A., Nørregaard, J. & Tibor, B. (1998): Forekomst og art af traumatiserende begivenheder hos unge bosniske flygtninge i Danmark. *Ugeskrift for læger*, 160 (29), 4310-4314.
- Lindskov, T. & Abdalla, K. (2001): *Erfaringsopsamling og intern evaluering. Psykoedukation i det forebyggende sundhedsarbejde*. Dansk Røde Kors, København.
- Lindskov, T. & Sørensen, A. M. (1999): Unge flygtninge med påtaget identitet – teenagere i et socialt vakuum. *Nordisk Psykologi*, 51, 219-223.
- Montgomery, E. (1996): *Flygtningebørn fra Mellemøsten*. København: RTC.
- Stæhr, M. & Elklit, A. (2000): *Psykoedukation – en effektundersøgelse af et program for flygtningebørn*. Dansk Røde Kors & Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Stæhr, M., Lindskov, T. & Carey, R. B. (2000): Uledsagede flygtningebørn med særlige omsorgs- og behandlingsbehov i Danmark. *Nordisk Psykologi*, 52, 3-18.
- Stæhr, M.A. (2000): *Screening af traumatiserede Kosovo-flygtninge*. København: Dansk Røde Kors.

Ud med mobning!



I de senere år har der her hjemme været meget fokus på mobning, både i skolen og på arbejdspladsen. Medierne har hyppigt taget emnet op, og triste historier er blevet fortalt om mennesker, der har gennemlevet lange perioder med forfølgelse og udelukkelse. Ofte beretter elever om mobningssituationer, som lærerne ignorerer eller tager sig af på så uheldig måde, at situationen forværres. Helt tilsvarende forløb finder sted på arbejdspladser.

Artiklen beskriver kort den kendte personlighedspsykolog Dan Olweus' forskning og holdning til mobning, samt den af ham og mange andre anbefalede metode til behandling af fænomenet.

Jeg har i en årrække – sideløbende med cand.pæd. studiet på DPU – arbejdet med dårligt fungerende relationer, såvel blandt voksne som børn. Jeg arbejder ud fra systemisk teori og anvender en modificeret mediationsmetode. Jeg vil redegøre for mit teoretiske udgangspunkt og den anvendte behandlingsmetode.

Til sidst vil jeg sammenholde Olweus' og min metode.

Målet med artiklen er at introducere et andet syn på mobning, som jeg påstår vil gavne begge parter, både den mobbede og mobberen, samt deres indbyrdes relation. Mit syn på mobning og den deraf affødte behandlingsmetode hviler dels på et teoretisk grundlag og dels på mit praktiske arbejde som mediator i et bredt spektrum af dårligt fungerende relationer.

Af Stina Rosted

Det nugældende paradigme

Dan Olweus har forsket i mobning i ca. 30 år og anses for at være en af pionererne inden for dette felt. Hans forskning og syn på mobning ligger til grund for det materiale flere danske institutioner har udsendt inden for de sidste par år. For eksempel har Børnerådet udsendt »Moppedreng«, og Undervisningsministeriet, Kommunernes Lands-

forening, Skole og Samfund og Danmarks Lærerforening har i efteråret 1999 udsendt »Moppemappe« til alle danske skoler. En af de seneste publikationer inden for emnet »Mobning kan stoppes« (Lagerman & Stenberg, 2000, oversat fra svensk) har samme holdning til mobning og behandlingsmetode som Olweus. Olweus definerer mobning således (Olweus, 2000, p.15):

»En person bliver mobbet eller chikaneret, når han eller hun gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere andre personer.«

Det er væsentlig at bemærke, at fænomenet mobning ikke omfatter dagligdags drilleri, hvor aggressionerne, de negative handlinger, er rettet snart den ene vej og snart den modsatte vej.

Olweus (2000, p.16) understreger, at »vi ikke kalder det mobning, når to fysisk eller psykisk omtrent lige stærke personer er i konflikt, skændes eller slås. For at man kan tale om mobning, må der være en vis ubalance i styrkeforholdet: den, der bliver udsat for de negative handlinger, har normalt ikke så let ved at forsvare sig og er ofte lidt hjælpeløs over for den eller dem, der plager ham eller hende.«

Olweus giver her udtryk for, at mobningfænomenet omfatter én aggressiv part og én hjælpeløs part.

Olweus mener med sine forskningsresultater at have aflivet myten om, at det er børn med fysiske, altså synlige afvigelser, der udsættes for mobning. Dog var der en klar tendens til, at de mobbede var fysisk set svagere end kontrolgruppens medlemmer.

Endelig konkluderer han, at såvel situationsbestemte forhold som individets udviklingshistorie har betydning for udviklingen af en mobningsrelation.

Olweus' forskning omfatter en undersøgelse af mobberens og den mobbedes personlighed og opvækstvilkår, og der tegner sig klart forskellige billeder af de to. Forskningen drejer sig hovedsageligt om drengegrupper i 12-16 årsalderen.

Mobberen er først og fremmest kendetegnet ved sin aggressivitet, men også ved impulsivitet (svag impuls kontrol) og et stærkt behov for at dominere andre. Han er ofte meget afholdt af kammeraterne, især i de yngre klasser.

Følgende fire faktorer i opvækstvilkårene ser ud til at medføre et aggressivt reaktionsmønster

- mangel på varme og engagement fra de primære omgivelser
- ingen klare grænser over for aggressiv adfærd
- fysisk afstraffelse og kraftige følelsesudbrud fra forældre
- barnets eget temperament

Specielt de to førstnævnte spiller en stor rolle, og den sidste, barnets eget temperament, spiller langt den mindste rolle. Undersøgelserne viser også, at mobberne har en mindre stærk og mindre positiv relation til deres forældre, og de føler sig mindre holdt af.

Olweus hævder, at hans resultater ikke bekræfter »den ikke helt ualmindelige opfattelse blandt psykologer og psykiatere, at personer med en aggressiv og sej væremåde i virkeligheden er ængstelige og

usikre 'under overfladen'« (Olweus, 2000, p.35).

Den mobbedes personlighed er typisk mere ængstelig, usikker og forsigtig end den anvendte kontrolgruppes; han er endvidere mere følsom og stilfærdig, og når han er i mobningssituationen, græder han ofte – specielt de yngre drenge – og trækker sig tilbage.

Mobbete drenge var markant mindre afholdt end kontrolgruppen. I denne forbindelse viste det sig også, at lav popularitet ifølge sociometriske valg ikke er ensbetydende med at være den mobbede. Endelig var mobbede elever meget lidt aggressive, selv i situationer præget af hån og angreb.

De mobbede elever har en negativ opfattelse af sig selv og deres situation; de føler sig dumme, mislykkede og lidet attraktive. I skolen føler de sig ensomme og er ofte uden fast tilknytning til nogen kammerater i klassen.

De er ikke aggressive eller drilende i deres væremåde, og man kan ikke – som Olweus gentager mange gange i sine bøger – forklare mobningen med, at de mobbede selv aktivt provokerer deres omgivelser. Olweus har endnu ikke foretaget en lige så grundig analyse af de mobbedes opvækst-vilkår som af mobbernes. Men han gør opmærksom på, at intet tyder på, at de har manglet kærlighed eller omsorg; tværtimod viser Olweus'

foreløbige forskning, at de mobbede drenge har mere nære og positive relationer til deres forældre end kontrolgruppen.

Adspurgte lærere anvendte i deres vurdering af de mobbede drenge ord som »overopdraget«, fine, artige, belevne, meget ordentlige, perfekte og gammelkloge.

Den anbefalede behandlingsmetode

Olweus har sammensat et omfattende handlingsprogram, der rummer metoder til at forhindre mobning og en samtalemethode, hvis formål er at bringe mobningen til ophør her og nu.

I forbindelsen med omtalen af samtalemethode skriver Olweus (Olweus, 2000, 79): »Målsætningen i forhold til mobberne er selvsagt i første omgang at få dem til at holde op med mobningen. Budskabet til mobberne må være helt tydeligt: Vi accepterer ikke mobning i vores klasse/skole og vil sørge for, at det holder op.«

Olweus anbefaler, at mobberne – hvis der er flere af dem – enkeltvis skal til samtale med klasselæreren for at undgå, at de »lægger en bestemt taktik« med hinanden (alle citater i dette afsnit er fra Olweus, 2000, p.79). Klasselæreren skal også være forberedt på, at mobberen optræder »sejt og selvsikkert« og desuden er »dygtig til at tale sig ud af vanskelige situationer«, og Olweus mener, at

læreren skal forvente, at mobberne vil forsøge dette. Tillige forudses det, at han vil forsøge at bagatellisere sin egen andel i mobningen, samtidig med at ofrets adfærd bliver »fremstillet som aggressiv og dum«. Efter endt samtale med »de mistænkte« skal de kaldes sammen og gøres opmærksom på, at hvis mobningen ikke ophører »vil kraftigere foranstaltninger blive iværksat«. Olweus nævner nogle af de sanktioner, der kan sættes i værk, for eksempel (Olweus, 2000, p.71) »at lade eleven tilbringe en eller et par timer i en anden klasse, for eksempel sammen med yngre elever«.

For nyligt udkom bogen »Mobning kan stoppes« (Lagerman & Stenberg, 2000). Forfatterne gør opmærksom på, at Olweus i sit handlingsprogram ikke kommer konkret ind på, hvordan samtalen med mobberne skal foregå. Denne mangel råder de bod på i deres bog. Samtaleformen er udviklet af en lærer i Farsta i Sverige, og samtaleformen benævnes derfor Farstamodellen. »Den består af en psykologisk struktureret samtale. Ved at følge samtalestrukturen nøjagtigt, får man eleven til at reagere med specielle følelser, som gør, at vedkommende stopper med mobningen« (Lagerman & Stenberg, 2000, p.54) – hvad der forstås ved »psykologisk struktureret« og »specielle følelser« uddybes ikke.

Forfatterne gør flere gange opmærksom på vigtigheden af at følge strukturen helt præcist; ligeledes er det vigtigt, at lærerne inden samtalen har rede på, hvad der skete, hvem der gjorde det, og hvornår det skete. Denne information skal helst komme fra den mobbede selv, men kan også indhentes fra dennes forældre. Mobberne må aldrig få at vide, at informationen kommer fra den mobbede, da mobberne må forventes at ville hævne sig på ofret.

I kommentarerne til samtalen siges det bl.a., at mobberne helst kun skal stilles spørgsmål, der kan besvares med ja eller nej. Endvidere er det vigtigt, at to lærere er til stede ved samtalen – dette viser sagens alvor.

Skulle samtalen ikke have den tilsigtede virkning, hvilket i følge forfatterne er meget sjældent, kan det for eksempel have følgende årsager: »Man har ikke fulgt samtalestrukturen præcist nok«; »En anden metode har været i brug inden« eller »Andre personer har på en fejlagtig måde forsøgt at løse problemet« (Lagerman & Stenberg, 2000, p.59) – for som forfatterne hævder: »Mobningen holder op meget hurtigt, hvis man handler på den rette måde« (p.55).

Analyse af samtaleformen

En samtale opleves af parterne som meningsfuld, hvis den er præget af ligeværdighed, lydhørhed,

åbenhed og respekt for den andens synspunkter (Leerbech, 1999). Lagerman & Stenbergs samtaleeksempel kan næppe siges at leve op til disse kriterier!

Relationen lærer-elev er som udgangspunkt i ubalance, altså et komplementært forhold. Den anbefalede samtaleform forstærker yderligere den iboende ubalance på flere måder. For det første fordi mobberen – og dette påpeges af forfatterne gentagne gange som værende meget vigtigt – helt uventet og intetanende bliver hentet ud af undervisningen af to lærere. For det andet fordi de voksne alene har besluttet, hvad der skal tales om, på hvilken måde, der skal tales om det og tillige, hvad samtalsens mål skal være. Barnet vil – som forfatterne formoder – sikkert straks spørge, hvad der skal ske; men de to lærere skal ikke oplyse det – også det understreger, hvem der er »one-up«. Endelig påpeger forfatterne vigtigheden af, at de to lærere har »naturlig autoritet«. Samtaleformen er således i sit udgangspunkt langt fra ligeværdig; tværtimod kan det forekomme som lærernes misbrug af deres formelle magt.

At vise lydhørhed over for andres synspunkter vil sige at lade den anden frit udtrykke sig om sagen og være åben og accepterende over for det sagte. I samtaleeksemplet opfordres der ikke til lydhørhed. Tværtimod påpeges vig-

tigheden af at styre samtalen med lukkede spørgsmål.

Eleven i bogens samtaleeksempel forsøger på et tidspunkt at få sin opfattelse ind i samtalen, nemlig en omtale af den mobbedes »irriterende« adfærd; lærerne lukker straks munden på eleven ved at sige, at de nok skal tale med den mobbede om det – hvordan de vil gøre det uden viden om, hvad der opfattes som irriterende i den mobbedes adfærd, står hen i det uvisse.

Indeholdt i respekten for hinanden er også en nogenlunde ligelig fordeling af taletiden. Det er der langt fra i eksemplet; lærerne beholder styret over samtalen ved at tale det meste af tiden og stille de lukkede spørgsmål.

Samtalens udgangspunkt er udelukkende den mobbedes opfattelse af sagen og på dette grundlag skal lærerne så tage fat i mobberen; det vil sige, at ofrets fremstilling af sagen betragtes som den objektive sandhed om forløbet. Mobberen er altså dømt skyldig på forhånd.

Endvidere mistænkes mobberne for – hvis de får muligheden – at ville opfinde en historie om forløbet. Her er altså tale om meget negative forventninger til én elev ud fra en anden elevs fremstilling. Denne domfældelse og mistænkeliggørelse af den ene part i relationen skaber meget vanskelige vilkår for udviklingen af en ligeværdig relation de to elever imellem.

Jeg vil ikke her komme ind på elevens mulige reaktioner, men overlade disse overvejelser til læserens empati og fantasi.

Der skabes med denne samtaleform ingen grobund for en positiv, ligeværdig relation, tværtimod forekommer samtaleformen mig af ovennævnte grunde at være overfladisk symptombehandling. Olweus' bemærker, at den mobbede i tiden efter samtalen med mobberen bør »garanteres en effektiv beskyttelse mod chikane« (Olweus, 2000 p.80); dette indikerer, at Olweus selv er klar over ineffektiviteten i samtaleformen.

Mobning anskuet som en dårligt fungerende relation

Når man som mediator arbejder med en mobningssag, anskuer man den som en dårligt fungerende relation/konflikt, som begge parter bidrager til, og hvor begge parter oplever krænkelser.

Arbejdet med mediationsmetoden tager sit udgangspunkt i systemisk teori, det vil sige, at mobning ses som et system, som begge parter, den mobbede og den mobbende, er med til at vedligeholde.

Et system, som er den elementære enhed i systemisk teori, defineres i litteraturen på flere måder. »Den klassiske« definition (Hall og Fagen, 1956 gengivet hos Schødt m.fl. 1999, p.51) siger

»Et system er et sæt komponenter (objekter), med relationer mellem komponenterne/objekterne) og mellem deres egenskaber«.

I systemisk teori fokuseres på helheden, og helheden skal opfattes som det indbyrdes samspil mellem komponenterne. For at vi kan tale om et system skal følgende to kriterier være opfyldt:

- *»systemets komponenter interagerer på en måde, som adskiller sig fra interaktionen med komponenter uden for systemet*
- *interaktionen har en vis varighed«*

Overført på fænomenet mobning udgøres komponenterne af den mobbede og den/de mobbende. Mellem disse består relationen i en interaktion de to parter imellem – en interaktion, som klart adskiller sig fra den interaktion, de hver især har med deres øvrige omgivelser. Det ligger i definitionen af mobning, at fænomenet har en vis tidsmæssig udstrækning.

Enhver reaktion/adfærd betragtes som feedback på den modtagne kommunikation; al kommunikation/adfærd indgår i og påvirker systemet. Hvis for eksempel en elev opfører sig på en måde, der af kammeraterne opfattes som normbrydende, vil denne elev modtage afvigelseskorrigerende feedback.

Et andet eksempel kunne være en socialt set isoleret elev, der i sin

higen efter accept, yder mere end normen; det kunne være ved hyppigt at tilbyde at påtage sig legens mindst attraktive rolle. I sin egen opfattelse yder eleven altså mere end normen foreskriver og forventer derfor accept og måske ros (afvigelsesforstærkende feedback). Men et input til systemet som det lige nævnte opfattes i mange tilfælde negativt, og feedbacken til den »søde« elev bliver negativ. I mange tilfælde kan man så iagttage, at eleven bliver endnu »sødere« i sin opførsel (»Når jeg er så flink, så må de da acceptere mig«). Men af flokken opfattes dette blot endnu mere negativt – i dette eksempel er der altså meget stor forskel på den acceptsøgende elevs intention med sin adfærd og kammeratgruppens reaktion på adfærden.

Med til det teoretiske grundlag hører også pragmatisk kommunikationsteori, som rummer det første sammenfattende forsøg på at udvikle et begrebsapparat til forståelse af menneskelig interaktion, baseret blandt andet på generel systemteori og kybernetik (kontrol og kommunikation i systemer). Den pragmatisk kommunikationsteori fokuserer på virkningen af kommunikationen, det pragmatisk aspekt (Schødt m.fl. 1992).

Begrebet **metakommunikation** er centralt i pragmatisk kommunikationsteori og dækker over det fænomen, at man kommunikerer

om kommunikationen. Netop evnen til at metakommunikere regnes for en nødvendig forudsætning for et frugtbart socialt samvær. Overført på mobningssituationen indebærer dette, at parterne bringes sammen med det formål i fællesskab at undersøge deres indbyrdes interaktion.

Grundlaget i pragmatisk kommunikationsteori udgøres af fem kommunikationsaksiomer:

- *Aksiom 1: Man kan ikke ikke-kommunikere.*

Kommunikationen tolkes ud fra information fra det verbale indhold – eller mangel herpå – det non-verbale indhold og konteksten, det vil sige den sammenhæng, hvori kommunikationen finder sted.

- *Aksiom 2: Enhver kommunikation har et indholds- og et relationsaspekt, således at det sidste klassificerer det første, og derfor er en metakommunikation.*

Hvert enkelt budskab vil enten forstærke eller svække relationen.

- *Aksiom 3: Oplevelsen af en relation bestemmes af punktueringen af kommunikations-sekvenserne mellem dem, der kommunikerer.*

Punktuering er en subjektiv valgt årsag-virkning sammenhæng, altså en lineær opbygning med en begyndelse og en slutning, for eksempel drikker man-

den, fordi konen er sur? eller er konen sur, fordi manden drikker?

I den pragmatiske kommunikationsteori anses interaktionen mellem parterne for at være cirkulær, det vil sige, at alt det, der siges og gøres, knyttes sammen uden nogen klar begyndelse eller afslutning.

- *Aksiom 4: Mennesker kommunikerer både digitalt og analogt.* Det vil sige både verbalt og non-verbalt.
- *Aksiom 5: Alle udvekslinger af kommunikation er enten komplementære eller symmetriske, alt efter om de er baseret på forskel eller lighed.*

Blandt andre Don D. Jackson har beskæftiget sig med **komplementære og symmetriske relationer**. Han tager udgangspunkt i begrebet »kontrol«, og hans kontrolteori lyder (Schødt m.fl., 1992, p.46): »Alle mennesker forsøger hele tiden, implicit eller eksplicit, at definere indholdet af deres relationer.«

Jackson har beskrevet tre relationstyper, den komplementære, den symmetriske og den reciprokke. Her vil jeg blot omtale den komplementære. I en sådan relation udveksler parterne forskellige typer adfærd; for eksempel den ene underviser, den anden indlærer; parterne har forskellig status. Moderbarn-relationen er et eksempel

på en komplementær relation; her er relationen naturlig. Men mellem parter, der som udgangspunkt burde indtage ligeværdige roller (for eksempel mellem kolleger, klassekammerater, ægtefæller) bliver relationen usund, og derfor ustabil og problemskabende.

Jay Haley har til Jackson's tre relationstyper føjet en fjerde, kaldet den **metakomplementære relation**, defineret således (gengivet hos Schødt m.fl., 1992, p.47): »En af parterne lader eller tvinger den anden til at definere forholdet, samtidig med at dette benægtes. Dermed kontrollerer personen forholdet indirekte. Ved at 'spille' svag manipulerer man på en sådan måde, at den anden kommer til at fremstå som stærk. Men hvem er i virkeligheden 'one-up'?« Et eksempel på denne relation kunne være medarbejderen, der hyppigt taler om egen mangel på faglige resurser, mens kollegaen prisedes for stærke faglige resurser – her definerer medarbejderen relationen som ikke-ligeværdig.

Et andet eksempel kunne være eleven fra før, der ofte tilbyder at indtage legens mindst attraktive rolle. Ved denne adfærd vil eleven definere sin relation til kammeraterne som ikke-ligeværdig. Eleven definerer sig selv som »one-down«; men ved at være den, der defi-

nerer relationen, tager eleven kontrollen og dermed rollen som »one-up« (en indirekte aggressiv handling).

Konfliktbegrebet

I mediationsmetodens teoretiske grundlag defineres en konflikt som værende et sammenstød af modsatte krav, interesser eller behov. Man går ud fra, at målet med alle menneskelige handlinger er behovstilfredsstillelse; når vi oplever, at et andet menneske i søgningen efter *sin* behovstilfredsstillelse hindrer vores egen behovstilfredsstillelse, da oplever vi en konflikt.

I mediationsprocessen søger mediator at få klarlagt de behov, som parterne oplevede at blive forhindret i at få tilfredsstillet. Parterne anses for »specialister i deres eget liv«, det vil sige, at de selv bedst ved, hvilke behov de vil have tilfredsstillet og hvordan, og følgelig må mediator holde sig langt fra selve løsningen af konflikten.

Løsninger opnået ved hjælp af mediationsmetoden har vist sig at være holdbare, bl.a. fordi parterne i deres aftale opnår, hvad der er væsentligt for dem – nemlig behovstilfredsstillelsen, idet det er i den fælles klarlæggelse af de bagvedliggende behov, at man når frem til konfliktens kerne. Desuden er forpligtigelsen over for en løsning man selv er kommet frem til større end for en løsning, andre har dikteret.

At arbejde med konflikter

At komme i konflikt er en naturlig del af tilværelsen og bør som sådan hverken betragtes som positiv eller negativ. Derimod kan en konflikt have et positivt udfald eller et negativt udfald – det afgørende ved en konflikt er altså, hvordan parterne håndterer den. Som mediator arbejder man ud fra følgende præmisser:

- Der findes ikke rigtigt og forkert, men forskellige oplevelser af relationen
- Skelnen mellem andres intentioner og egne reaktioner
- Fokus er på fremtiden »Hvad kan vi gøre for, at dette ikke sker igen?«
- Der placeres ikke skyld, men medvirkenssystemet afdækkes (parternes bidrag til interaktionen)
- Der fokuseres på relationen, ikke på individerne
- Konflikten/relationen er de involveredes ejendom, så de skal løse den

Mediators tilstedeværelse skal sikre, at frustrationer og følelser holdes under kontrol, så parterne arbejder i en atmosfære præget af menneskeværdighed.

Beskrivelse af en case

I den case, som jeg kort vil omtale her, arbejdede jeg med mediationsmetoden og metoden kaldet »Appreciative Inquiry« (AI). Om

mediation vil jeg her blot nævne, at det er en metode til forbedring af dårligt fungerende relationer (en konfliktløsningsmetode). Den er meget struktureret, og den ledes af en uvildig mediator; formålet er, at parterne i fællesskab når frem til en løsning af deres fælles problem, nemlig deres dårligt fungerende relation. Det er et krav til løsningen, at begge parter er tilfredse, en såkaldt integrativ løsning.

Formålet med AI er at give parterne mulighed for at udtrykke sig positivt om hinanden for herved at bryde det negative mønster.

Gruppen og processen

Jeg mødtes med gruppen i alt tre gange. Gruppen bestod af ti piger i en 9. klasse, og den var udvalgt med ét krav, nemlig at der skulle forekomme mobning, som Olweus definerer det.

Hensigten med første møde var at skabe tillid til min person, få elevernes accept for deltagelse, samt give dem en forståelse for menneskelig kommunikation og konflikter. Eleverne blev bl.a. undervist i at udtrykke »det negative positivt«, og de var meget færdige af virkningen af dette. Eleverne udfyldte et spørgeskema, »Inden gennemførelsen af programmet«. Mødet strakte sig over to lektioner, altså 1½ time.

Andet møde bestod af selve mediationsprocessen. Alle elever hav-

de ca. en uge i forvejen fået udleveret et brev indeholdende blandt andet nogle spørgsmål til forberedelse. Alle elever havde forberedt sig grundigt på spørgsmålene og gjort notater.

Jeg havde med program og spørgsmål lagt en ramme for mødet, og eleverne kunne så frit fylde rammen ud med det, de anså for relevant. Mødet mundede ud i vedtagelsen af fælles adfærdsregler, og det varede ca. fire timer.

På tredje møde, som fandt sted ca. en måned efter andet møde, udfyldtes spørgeskemaet »En måned efter gennemførelsen af programmet« – det svarer nøje til spørgeskemaet anvendt før processen. Dernæst udleverede jeg gruppens adfærdsregler »Adfærd i vores gruppe«. Dette møde varede ca. 1½ time.

Til måling af resultatet indsamlede jeg både kvantitative og kvalitative data.

Som nævnt udfyldte eleverne ved første og tredje møde et lille spørgeskema, hvor de svarede på to spørgsmål om egen og gruppens trivsel. Besvarelserne indsamlet inden processen gav i gennemsnit på første spørgsmål »På skalaen skal du markere, hvordan du har det i gruppen« 4.6. (10 var højst). Svaret på andet spørgsmål »På den næste skala skal du markere, hvordan du mener, I har det som gruppe – du skal tænke på *hele* grup-

pen« gav en gennemsnitlig besvarelse på 5.4. De tilsvarende resultater indsamlet efter forløbet var henholdsvis 7.9 og 7.0.

Hele det andet møde blev optaget på video, og optagelserne rummer mange mulige indfaldsvinkler til kvalitative data. Følgende gjorde det største indtryk på gruppen:

- en uventet udmelding fra en af pigerne
- betydningen af formuleringen af et negativt budskab
- afdækningen af »common grounds« (fælles behov og ønsker; gruppen udtrykte stor overraskelse over enigheden)
- »anerkendelsesrunden« (AI) (gruppen viste stor overraskelse over virkningen af at give udtryk for værdsættelse af hinanden)

Her vil jeg kort omtale de to første punkter. Som en del af forløbet skulle alle pigerne besvare spørgsmålet »Hvad tror du, de andre i gruppen kunne ønske, *du* skulle gøre for, at I kan få det bedre sammen i gruppen?« Besvarelsene var for eksempel »tale med alle«, »ikke være sur«, »ikke være konflikt-sky«, »udtrykke min mening« og »sige til, hvis jeg er sur«. Hvert svar tog ca. et minut.

Én af pigerne – en af dem, der i perioder udsættes for drillerier og udelukkelse af gruppen – svarede kort: »Melde mig ud.« Hele gruppen reagerer – på videoptagelser-

ne ses det tydeligt, at hele gruppen pludseligt reagerer.

Forløbet afbrydes, og afbrydelsen tager knap 10 minutter. Først udtrykker pigerne medlidenhed, som dog snart udvikler sig til irritation over, at denne pige ikke selv gør noget aktivt for at blive integreret i gruppen, for eksempel er hun trods invitation ikke mødt til flere fester.

Jeg tolker denne piges udmelding som et udtryk for, at hun forsøger at indtage »one down«-rollen i en metakomplementær relation i forhold til resten af gruppen. Ved at sige, at det bedste hun kan gøre for de andre er at forsvinde ud af deres liv, giver hun udtryk for, at hun ser sig selv som et »no-good« individ, og gruppens øvrige medlemmer er »one up« i forhold til hende. Hun tillader sig altså at definere relationen mellem sig selv og den øvrige gruppe, og derfor er hun ifølge Haleys definition af den metakomplementære relation passivt aggressiv, og altså i virkeligheden »one-up« i forhold til de andre.

Negative budskaber blev omformuleret efter følgende regler:

- ingen anklager
- ingen placering af skyld
- sig, hvad du ønsker (sig ikke, hvad du ikke ønsker)
- brug ikke negativt ladede ord
- udtryk dine følelser

Et budskab som »Du siger aldrig din mening i vores pige-snak« blev efter reglerne til »Jeg tror, det vil gavne gruppen, hvis du i vores pige-snak oftere gav udtryk for din mening«. De spurgte så mig »om det var godt nok«, men blev henvist til at spørge modtageren, hvordan hun følte det. Deres iver for at lære »den nye måde« var rørende; de så det nærmest som trylleri at få overbragt et negativt budskab med et positivt resultat. Her fik pigerne indsigt, som resulterede i indlæring.

Diskussion af de to metoder

Jeg har til sammenligningen mellem Olweus' og min metode udvalgt tre områder, som forekommer mig at fremstå som afgørende forskellige, nemlig nomenklaturen, adfærdsændringen og lærere-elev-samtalen og mediationsmødet.

Nomenklaturen

Selve nomenklaturen, der omgiver fænomenet mobning, udtrykker implicit en holdning, nemlig at nogen/en gør noget aggressivt ved en anden, der så er passiv modtager. Den passive modtager kaldes ofte mobningsofret; et menneske, der er offer, er magtesløst, og omgivelserne handler med det efter for-godtbefindende uden, at ofret selv sætter grænser i forhold til omgivelserne. Olweus bruger ofte udtrykket »hakkekylling« – mere yn-

keligt og hjælpeløst kan det ikke blive.

Mobberen har den aktive og aggressive rolle, og er den, der skaber hele dette sociale fænomen. Om mobberen bruger Olweus udtrykket »skolebølle«. Udtrykket »bølle« er meget negativt og antyder, at man i sin personlighed har et uønsket element, som viser sig i krænkende adfærd over for omgivelserne.

Olweus anskuer mobningen ud fra en lineær forståelsesmodel. Det vil sige, at han ser en årsag-virkning sammenhæng; og årsagen til mobningen er mobberens aggressivitet. Når punktueringen, altså årsagen, ligger fast, er skylden også placeret.

Med ovenstående nomenklatur og punktuering som udgangspunkt for behandlingen af fænomenet er rollerne givet på forhånd, og dette bevirker en fastlåsningsmetoden, der som en naturlig følge må blive som for eksempel Lagerman & Stenberg foreslår.

Jeg foreslår derfor at anvende en anden nomenklatur, som åbner for andre holdninger til fænomenet og dermed også andre behandlingsmetoder. Ordet mobning bør udskiftes med ordet trivsel – denne kan så befinde sig et eller andet sted på et kontinuum fra god til dårlig.

I stedet for at tale om de to forskellige roller, mobberen og den

mobbede, anses alle gruppemedlemmer som udgangspunkt for ligeværdige og dermed også lige ansvarlige for den gode eller dårlige trivsel.

Adfærdsændring

Jeg påviste den adfærdsændring, der fandt sted i min case, dokumenteret i de kvantitative data. Jeg mener, dette mangler i Olweus' metode. Både Olweus og Lagerman & Stenberg påpeger vigtigheden af at beskytte den mobbede efter samtalen med mobberen; det vil sige, at der ikke har fundet nogen adfærdsændring sted hos mobberen.

Ved at holde samtalen med den første part, som Lagerman & Stenberg beskriver, »stjæler« (Christie, 1977) de to lærere den dårligt fungerende relation og kurerer den, som de synes, den skal kureres. Herved går de implicerede parter glip af en mulighed for at lære noget om egen adfærds effekt på andre (få feedback). Tillige går den mobbede glip af muligheden for at tage sin del af ansvaret for relationen, hvilket jeg mener gør hans fremtidige stilling i gruppen endnu vanskeligere. På grund af denne ansvarsfrihed indtager han efter løsningen af problemet stadig en inferior rolle i forhold til mobberen – så den ustabile komplementære relation eksisterer stadig.

Lærere-elev-samtalen og mediationsmødet

Da vi i følge pragmatisk kommunikationsteoris aksiomer altid kommunikerer, har altså den mobbede en eller anden adfærd, som omgivelserne generelt ikke billiger. Olweus hævder, at den mobbede ikke aktivt provokerer; men det er min påstand, at en provokation kan være umulig at spore for parter uden for relationen, mens den opleves meget påtrængende for dem, som er involverede i relationen, idet kun de kender den fulde kontekst.

Ved at tale med parterne hver for sig går de begge glip af den direkte feedback, såvel den afvigelseskorrigerende som den afvigelsesforstærkende (i min case svarende til anvendelsen af AI-metoden).

I et mediationsmøde, som beskrevet tidligere, får parterne muligheden for den for relationen så afgørende metakommunikation, altså samtalen om deres fælles relation. Her får blandt andet den mobbede muligheden for at få feedback på en respektfuld måde i stedet for vedvarende at få feedback ved aggressive angreb fra omgivelserne.

Jeg mener, at den her anvendte metode har følgende afgørende dele:

- parterne bringes sammen på ligeværdige vilkår, hvilket skaber grobund for en sund relation
- parterne bevarer ejerskabet og ansvaret for deres egen relation
- de får indsigt i andres forståelsesstrukturer
- de får indsigt i eget bidrag til den dårlige trivsel
- de får diskuteret normer og fastlagt fælles adfærdsnormer
- de opfatter deres fælles relation som ligeværdig
- ingen får rollen som den skyldige eller rollen som offer

Konklusion

Jeg har kaldt artiklen »Ud med mobning!«. Først og fremmest dækker titlen over det ansvar, der påhviler voksne i skolesystemet, nemlig at arbejde for at alle børn befinder sig vel. Dernæst vil jeg med titlen opfordre til at undgå betegnelsen mobning på grund af de uheldige virkninger af den iboende rollefordeling (en skyldig og en uskyldig) og dermed placering af skyld.

Jeg anser det for væsentligt, at man i sit syn på dårlig trivsel respekterer den iboende kompleksitet og vedvarende er åben over for nye behandlingsmetoder og eventuel tilpasning af bestående metoder. Den sikkerhed som Lagerman & Stenberg giver udtryk for med hensyn til deres metodes ufejlbarlighed er meget begrænsende.

Som Olweus siger: »Til syvende og sidst er det altså de voksnes vilje og engagement, der afgør, hvor meget mobning der skal have lov at forekomme i vores skoler.« Jeg er meget enig med Olweus i denne overordnede betragtning, men budskabet skal ikke være (Olweus, 2000, p.60): »Vi accepterer ikke mobning«, men derimod: »Vi accepterer ikke usunde sociale relationer/dårlig trivsel« eller i en positiv formulering »Vi vil vedvarende arbejde for alles trivsel«.

Litteratur

- Christie, Nils *Konflikt som eiendom*, Tidsskrift for Retsvæsen 1977, p.113ff
- Hammond, Sue Annis *Appreciative Inquiry*, Thin Book Publishing Co, (1998)
- Humle, Anne-Suzette, *Dialog der bygger bro*, Schultz (1995)
- Lagerman, Anncha og Stenberg, Pia *Mobning kan stoppes. Håndbog i bekæmpelse af mobning*, Billesø & Baltzer (2000)
- Leerbech, Grethe *Samtalens ulidelige lethed – men svære praksis*, Tidsskriftet »Ledelse i dag« nr. 34, 1999
- Olweus, Dan *Hakkekyllinger og skolebøller; Forskning om skolemobning*, Gyldendals pædagogiske bibliotek (1975)
- Olweus, Dan *Mobning i skolen*, Hans Reitzels Forlag (2000)
- Schjødt, Borrik og Egeland, Thor Aage *Fra Systemteori til Familierapi*, Jørgen Paludan (1992)
- Dall, Mads Ole og Hansen, Solveig (red.) *Slip Anerkendelsen løs! Appreciative Inquiry i organisationsudvikling*, Frydenlund (2001)

Nomadiske elevers kommunikative kompetencer – muligheder og udfordringer



Hvis man vil drage en historisk parallel, kan man sammenligne hverdagen for nutidens elever med hverdagen i fortidens nomadekulturer. Børn og unge opfører sig på mange måder som nutidens nomader. Deres hverdag er kendetegnet ved en bestandig afsøgning af det sociale og kulturelle rum efter oplevelser, oplysninger og identifikationsmuligheder, som de kan bruge i deres udvikling af kompetencer, værdier og identitet.

Samlerbørnenes hverdag er endvidere kendetegnet ved en stor grad af spontanitet og åbenhed i forhold til muligheder i dagligdagen. De tiltrækkes af det ukendte og er bestandig på jagt efter udfordringer. De søger udfordringer i det fysiske rum såvel som i digitale landskaber. I denne artikel beskrives nogle af de kompetencer, som de udvikler herved. Særligt beskrives elevernes udvikling af IT-kompetencer.

Artiklen bygger på materiale fra en undersøgelse gennemført i en større dansk kommune vedrørende eleveres erfaringer med research på Internet. Der medvirkede 146 elever fra 4. klasse og 98 elever fra 8. klasse i undersøgelsen. Desuden har 53 af de ældste elever bidraget med en stil om deres 'netvaner' og syn på IT-udviklingen.

Af Bent B. Andresen

Forskningslaboratoriet for pædagogisk IT
Institut for Curriculumforskning
Danmarks pædagogisk Universitet

Indledning

At nutidens børn og unge opfører sig som nomader kan begrundes teoretisk. Forskning vedrørende børn og unges livsvilkår viser, at vor kultur har udviklet sig, således at den nomadiske livsstil er noget, den opvoksende generation er nødt til at vælge (Andresen 2000).

»Vi har ikke andet valg end at vælge«, hedder det hos den engelske sociolog, A. Giddens, som har studeret nutidens livsstilsvalg (Giddens 1996). Livsstilen giver stof til en særlig fortælling om personlig udvikling og selvidentitet – om hvem man er. På denne måde er vi det, »vi gør os selv til«, pointerer Giddens.

Valget af livsstil er vigtige elementer i børns selvdannelse. Jo flere valgmuligheder, børn og unge får, jo større bliver deres muligheder for at vælge livsstil. Alle de små beslutninger, børn og unge træffer i løbet af en dag vedrørende forbrugsvaner, handlemåder og foretrukne opholdssteder bidrager til deres valg af livsstil. Disse valg angår fx, hvad de skal tage på, hvad de skal spise, hvordan de skal gebærde sig i samværet med kammeraterne i skolen, hvor de skal tage hen bagefter, hvem de skal mødes med senere på dagen osv.

Alle valgmuligheder er naturligvis ikke åbne for alle børn, men de fleste har i dag mange valgmuligheder med hensyn til valg af livsstil. Der er langt flere alternativer end tidligere, som det enkelte barn kan vælge mellem. Valget påvirkes af de fremherskende opfattelser, aktuelle rollemodeller/idoler samt af gruppepres og økonomiske vilkår. Hvis et barn er knyttet til en bestemt livsstil, vil det betragte forskellige muligheder som attraktive. Omvendt vil det betragte andre former for muligheder som værende helt ud af trit med stilen.

Den nomadiske livsstil er ikke noget, børn og unge blot kan overtage fra de voksne i familien, selv om samværet i familierne også kan være nomadisk. Funktionsudtømmningen af familien bevirker, at dens medlemmer en stor del af

hverdagen lever hver deres liv. De mange valg, hvert enkelt barn må træffe, præges af, at de oplever, at mange af de forbilleder og 'vejvisere', som traditionen tidligere udgjorde, er tomme. Nutidskulturen rummer færre faste læresætninger end tidligere. Der er sket en 'kulturel frisætning' i forhold til tidligere kulturer, hvor traditioner og institutioner som familie og kirke havde en mere fremtrædende rolle i socialisationen end i dag (Ziehe 1998). Dermed er situationen ikke kendetegnet ved større og større vished, men ved tvivl og mange indtil-videre-valg (Giddens 1996).

Forskning i børns og unges socialisation indikerer, at kammeratskabsgruppen spiller en fremtrædende rolle i den enkeltes udvikling. Gruppens påvirkning overstiger på nogle punkter forældrenes påvirkning (Harris 2000). Børn og unge har en grundlæggende intention om at begå sig i gruppen af kammerater, og de lærer og danner sig selv for at gøre det muligt.

Det er en af årsagerne til at børn og unge stadigt tidligere udvikler IT-kompetencer. Det indgår som et centralt element i mange børns og unges livsstil, at de gerne omgiver sig med mange forskellige former for IT, herunder cd, tv, video og mobiltelefon samt computere og Internet. I kredsen af kammerater lærer børn og unge hinanden at

anvende de IT-baserede redskaber, medier og spil. Herved udvikler de kompetencer, som voksne ikke har, og som vanskeligt kan måles.

En elevundersøgelse

Materiale fra en undersøgelse vedrørende eleveres erfaringer med research på Internet viser, at elever generelt har en positiv holdning til den teknologiske udvikling med computere, Internet, tv-spil, video mv. I elevundersøgelsen – der er gennemført i 2000 i en større dansk kommune som led i evalueringen af skolernes IT-indsats under medvirken af Jette Risgaard, Bernt Hubert og forfatteren til denne artikel – medvirkede 146 elever fra 4. klasse og 98 elever fra 8. klasse i undersøgelsen. Desuden har 53 af de ældste elever bidraget med en stil om deres 'netvaner' og syn på IT-udviklingen.

Undersøgelsen viser tillige, at mange elever er bekymrede for, om udviklingen af Internettet kan føre til øget social isolation, hvor hver enkelt menneske arbejder isoleret bag en skærm. De understreger, at den sociale dimension er væsentlig. De sociale relationer betyder meget for dem, og de advarer mod at bruge informationsteknologien på en måde, så det går ud over deres sociale fællesskaber.

Derfor ser man også, at eleverne foretrækker at bruge de nye teknologiske muligheder til at styrke og udbygge deres sociale net-

værk. Mere end nogen anden befolkningsgruppe har børn og unge taget den mobile teknologi til sig. De skriver beskeder til hinanden via SMS i et omfang, som overstiger selv de mest teknologioptimistiske prognoser. På samme måde bruger de computeren som led i deres selvdannelse og som et middel til at styrke de sociale bånd. At kommunikere er helt afgørende i børns og unges selvrealisering. De vil meget gerne påtage sig rollen som afsender i kommunikationsprocesser, dvs. som dem der producerer budskaber. De påtager sig ligeledes meget gerne rollen som modtager af medieformidlede budskaber.

Nettets nomader

De medieformidlede indtryk påvirker i høj grad børn og unges livsstilsvalg. Via trykte og elektroniske medier bliver børn bekendt med mange forskellige forestillinger om det gode liv. Medierne gør børn til direkte publikum ved begivenheder, som foregår andre steder i verden. Dette peger i retning af mere forskelligartede, men også mere fragmenterede livsstilsvalg (Giddens 1996). Børn og unge foretrækker normalt at konsumere medietilbudene i fællesskab, drøfte dem med jævnaldrende og planlægge deres medieformidlede oplevelser sammen i kammeratgruppen.

Børn og unge har selvklart kun sparsomme erindringer om den

tid, hvor der ikke fandtes computere. De tager Internet for givet, og mener ikke, at det er noget særligt. De er hverken særligt skeptiske eller overdrevent entusiastiske, men har en nuanceret opfattelse af mulighederne på nettet.

Børn og unge er generelt hurtige til at få øje på og informere hinanden om nettets styrkesider. De opfatter det fx som en fordel, at der altid er adgang til indholdet på nettet. Det er en væsentlig grund til, at de gerne vil søge stof på Internet til projekter og stile. De fremhæver, at stoffet på Internet aldrig er lånt ud. Mange elever fremhæver dette som en stor fordel ved brug af Internet i deres skolearbejde. Når de finder stof på nettet, kan de ikke fjerne de fundne kilder, således at de er 'udlånt', når næste elev kommer. Det sker aldrig, at materialer på nettet er uden for rækkevidde i de periode, hvor de har mest brug for dem, fordi de skal bruge dem i arbejdet med en projektopgave eller stil.

En elev beskriver sin brug af Internet på denne måde:

»Jeg bruger det til at hente billeder, informationer og kommunikere«.

Det sammenfatter, hvad elever bruger nettet til i forbindelse med arbejdet med opgaver i skolen. Eleverne opfatter nettet som en hjælp til at løse deres opgaver bedre.

En anden elev fortæller:

»Jeg bruger Internettet til næsten alle mine opgaver i dag. Der er også nogle gode billeder. Vi bruger tit Internet i skolen, og jeg synes det er smart.«

Flere elever peger på, at brugen af Internet letter deres arbejde med søgning af materialer til opgaver.

En elev beretter fx:

»Hvis man er god til at betjene Internettet, kan man spare mængder af tid i stedet for at skulle lede blandt mængder af bøger, papirer og oplysningscentraler. Man har også mulighed for at læse om folks tanker, meninger og oplevelser, hvilket ellers kan være svære at komme i nærheden af.«

De ældre elever er generelt også meget bevidste om, at det er nødvendigt at være kritisk over for indholdet på nettet, fordi det ikke er »godkendt« af en redaktør. Alle kan jo lave deres eget materiale og stille det til rådighed på nettet. Flere af eleverne tilkendegiver, at de selv har prøvet det. En elev formulerer behovet for kildekritik på denne måde:

»Jeg synes på en måde, man skal være lidt mere kritisk over for information fra Internettet end fra bøger. Det har nok noget at gøre med, at der skal være et forlag, der har sagt 'god' for en bog, før den kan udgives, men enhver

kan oprette en web-site, uden at nogen har 'godkendt' den. Derfor kan det med Internettet måske blive lidt lettere at få noget usandfærdig information ind i skolearbejdet, hvis man ikke er kritisk nok«.

Via Internet kan eleverne både få adgang til ajourførte informationer i skolen og hjemmefra. Internettet er blevet sammenlignet med en gigantisk læsesal, der altid er åben, og hvortil der er adgang, uanset hvor man befinder sig – når blot man har adgang til en computer med Internetadgang. Forfatteren A. Herløv Petersen formulerer det på denne måde:

»En rejse på tusinde mil begynder med et enkelt skridt, og dette skridt kan passende tages hen til skrivebordet og computeren«.

Det gigantiske indhold bevirker imidlertid, at eleverne ofte føler, at det er lige så svært at finde bestemte informationer, som det er at finde den berømte nål høstakken. En elev udtrykker det på denne måde:

»Der er også ulemper ved Internettet. Man kan nemlig bruge timer på at søge, og ikke finde en disse andet end åndssvage hjemmesider. Så ligesom drenge første skulle lære at skrive, før han kunne brug blyanten, skal man også lære at søge på Internettet, før man kan få de

helt rigtige oplysninger. Derfor, hvis man skal bruge Internettet mere i fremtiden (som jeg er sikker på, at man skal), skal man prioritere at lære eleverne at bruge Internettet rigtigt.«

Som svar på spørgsmålet: »Hvad bruger du Internet til i skolen i dag?« svarer en elev:

»Meget lidt til at finde oplysninger om forskellige emner, men det er ofte, at man ikke kan finde det, man søger, ellers finder man noget ubrugeligt eller alt for langt.«

Adspurgt om, hvad hun gerne bruger Internet til fremover, svarer den samme elev:

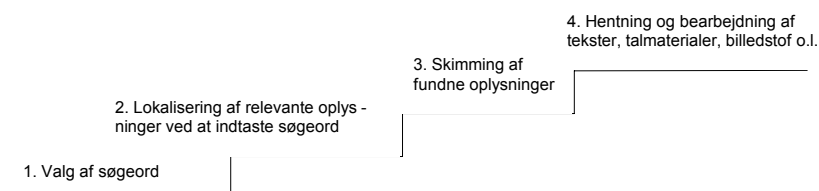
»Hvis det bliver bedre, og vi lærer at bruge det bedre, vil vi måske bruge det oftere.«

Det udtrykker meget præcist det behov, som – på trods af, at der er gjort en stor indsats for at indføre eleverne i brugen af nettet – stadigvæk eksisterer for at lære at bruge nettet hensigtsmæssigt og effektivt.

Søgetrappen

På den baggrund er der behov for at styrke undervisningen i søgemetoder og prioritere, at eleverne får rutine i informationssøgning. Der er behov for, at eleverne behersker alle fire trin på søgetrappen (fig. 1).

Figur 1. Søgetrappen



Elevernes forudsætninger søge og bearbejde informationer i digitale kilder varierer. I overbygningen vil der ofte være elever, som behersker de 2-3 nederste trin på søgetrappen, og som derfor kan koncentrere sig om de øverste trin. Omvendt vil der være elever, der må starte på trin 1 for at komme rigtigt i gang med at bruge nettet til informationssøgning.

En dreng i 9. klasse tilhører fx sidstnævnte gruppe. Han beretter følgende om sine hidtidige erfaringer med Internet:

»Jeg ved, at i dag er mange, der bruger Internettet både til skolebrug og i hjemmet; jeg er dog ikke selv en af dem, fordi jeg bruger andre former for opslagsværker, fx leksika. Det gør det også lidt sværere, når jeg ikke er blevet sat ordentligt ind i, hvordan man bruger det korrekt. Så man kan sige, jeg holder mig til de gamle metoder. I hele mit liv har jeg højst brugt Internettet 10 gange i alt både inden for og uden for skolen... Jeg kunne godt tænke mig at få lært at bruge det – det er jo en kæmpe hjælp

i visse tilfælde – så det agter jeg at gøre«.

Noget sådant forudsætter, at kurser i faglig læsning rettes mod læsning af digitale materialer, samt at kildekritikken tillægges øget vægt. Beherskelse af de grundlæggende kulturteknikker omfatter evnen til at opsøge og kritisk vurdere og bruge informationer. Det er nødvendigt, at eleverne udvikler denne evne, hvis man ønsker, at de udvikler færdigheder i selvstændigt tilrettelagt arbejde med faglige og tværgående emner og projekter. Kildekritik er helt centralt i dette arbejde. Når man søger oplysninger på nettet, kan man som regel finde flere kilder om samme emne, der ofte afspejler forskellige interesser og holdninger. For mange web-sites, der indeholder en positiv beskrivelse af en person, en organisation eller et kulturelt fænomen, findes der også en side med modsatrettede synspunkter. Det er derfor muligt at sammenligne budskaber, der udtrykker forskellige synsvinkler, og dermed – som påpeget i et af elevcita-

terne i det foregående – udvikle evnen til at tage kritisk stilling til oplysningerne på nettet.

Som led i arbejdet med forskellige synsvinkler kan eleverne med fordel variere deres læsemåde. En søgning på nettet efter stof, eleverne vil bearbejde som led i et emne- eller projektarbejde, kan ikke gennemføres, hvis de forsøger at læse alt det fundne materiale grundigt. Dertil er der normalt alt for meget stof. Derfor må eleverne veksle mellem forskellige læsemåder i de forskellige faser af forløbet og fx indledningsvist skimme tekster, for siden hen at vælge nogle kilder ud, som normallæses for så til slut at vælge 1-2 kilder ud som læses grundigt og bearbejdes til viden af eleverne.

Arbejdsformen kan sammenlignes med processkrivning, hvor eleverne opdeler deres aktiviteter i en række faser med mulighed for at få kommentarer og vejledning undervejs. En tilsvarende procesorienteret arbejdsform i arbejdet med digitale kilder kan give mulighed for, at eleverne kan få respons og vejledning i de forskellige faser af arbejdet med kilderne.

Den procesorienteret læsepædagogik er beskrevet i detaljer i Andresen 1999a. Dybest set handler den om, at eleverne får mulighed for at udvikle deres kommunikative kompetence, herunder

særligt deres færdigheder i faglig læsning.

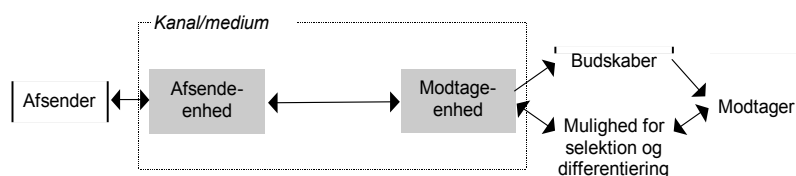
Rummelighed

Da skriftkulturen i sin tid afløste talekulturen opstod der et behov for at alle lærte at kommunikere ved brug af de grundlæggende kulturteknikker *læsning* og *skrivning*. Det var ikke længere nok at kunne tale og lytte. Denne udvikling forstærkes i netværkssamfundet, hvor der opstår behov for at kunne opsøge og bruge de mange informationer, der er tilgængelig.

Man kan lære at beherske den nye basisfærdighed uden at man behøver at være en habil læser. Forskning i kortuddannede voksnes brug af IT viser, at denne gruppe, hvor der erfaringsmæssigt er mange med ringe læse- og stavefærdigheder, med passende vejledning kan udvikle sig som habile brugere af computere og Internet (Andresen 1999b).

Den nye basisfærdighed knyttet til brug af digitale kilder kan illustreres ved hjælp af en simpel kommunikationsmodel (fig. 2). En afsender, det kan være en forfatter eller en privatperson, formulerer nogle budskaber som via digitale kommunikationskanaler/medier stilles til rådighed for modtagerne. Modtagerne har mulighed for at vælge ud og fordybe sig i materialet.

Fig. 2. Kommunikation via interaktive medier (Andresen 1997)



Selektions- og differentieringsmulighederne er mangfoldige. Modtageren kan nu selektere i indholdet og sammensættes et udvalg af dette ud fra sine behov og forudsætninger. Selektions- og differentieringsmulighederne nedbryder delvist det hidtidige skel mellem dem, der producerer budskaberne, og dem, der bruger disse. Brugere kan få en mere aktive rolle som dem, der søger informationer og udvælger og redigerer disse.

Materialer, som er tilgængelige for elever inden for en interaktiv ramme, rummer flere selektionsmuligheder end gængse lineære medier som radio og tv. Processen, der er illustreret i fig. 2, kan sammenlignes med brugen af håndbøger og opslagsværker, hvor der også er mulighed for at læserne kan vælge netop det ud, som de har brug for og derpå fordybe sig i dette.

De nye selektions- og differentieringsmuligheder er nyttige, når vi vil sætte den enkelte elevs læring og alsidige personlige udvikling i centrum. De er også nyttige i bestræbelserne på at gøre

skolen rummelig og imødekomme behovene hos elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen eller støtte.

Man kan for det *første* differentiere i forhold til læserne. Man kan fx have en type materiale til førstegangsbesøgende på et web-site og en anden type til dem, der har besøgt sitet flere gange. Man kan have en type materiale til dem, der gerne læser længere tekster (webtekster er generelt kortere end trykte tekster og skrevet i et sprog med mange hovedsætninger og verber i aktiv form). Man kan også have diagrammer og andre visualiseringer for dem, der foretrækker at begynde med det. Animationer med speak kan også være et attraktivt tilbud til nogle. Endelig er der muligheden for at få læst tekster op. Den syntetiske tale rummer stadigvæk nogle børnesygdomme (2001 udtales fx to-tusinde-og-en), men fungerer på den anden side så godt, at man kan opfatte budskabet, der bliver læst op. Man kan for det *andet* differentiere på fortælleformerne. En informationskilde kan fx præsentere

stoffet ved brug af forskellige fortælleteknikker. Genren kan være traditionel sagprosa, eller man kan vælge at dramatisere indholdet på forskellig vis. En tekst om dagliglivet i et engelsksproget land kan fx præsenteres af en elev, som med forskellige virkemidler beretter om forholdene i sit land.

For det *tredje* kan man differentiere synsvinklen (Finnemann 1998). Det enkelte emne kan belyses fra en enkelt synsvinkel eller eleverne kan vælge at belyse det fra flere, eventuelt indbyrdes modstridende synsvinkler.

Man kan for det *fjerde* differentiere på informationsdybde. Man kan fx få uddybet hver enkelt emne og hente baggrundsviden. Det giver mulighed for at differentiere på materialer, bredde og dybde i arbejdet med faglige og tværgående emner og projekter.

Konklusion

Samlerbørns lyst til at kommunikere udgør et stort læringspotentiale. Deres motivation i forhold til at ytre sig er i top. Af egen drift bruger eleverne mange timer ugentligt på dialog med andre via de digitale kommunikationskanaler. Der er behov for, at de erfaringer som de herved får, anerkendes i skolen, så eleverne ikke oplever, at de støder på en amputeret opfattelse af kommunikation. Traditionelt har man brugt hovedparten af tiden ikke på *reel*

kommunikation, men på *'som om'* kommunikation, hvor eleverne kun skriver for læreren. Hvis der blot var en brøkdel af den motivation, som kendetegner elever der arbejder med selvdefinerede opgaver på computer til stede, når eleverne skal producere tekster og andre udtryk, ville meget være vundet. Hvis man slipper energien løs, kan det fremme elevernes udvikling af kommunikationsevne, sproglige bevidsthed samt bevidsthed om genrevalg, jargon og kvalitet i skriftlige og æstetiske udtryk.

Samlerbørns *'netvaner'* – deres enorme appetit på at søge oplevelser og informationer som led i deres selvdannelse – rummer ligeledes et stort læringspotentiale. Det potentiale realiseres først, når eleverne får lejlighed til at udvikle kommunikative kompetencer i skolen, som kvalificerer dem som kritiske brugere af både trykte og digitale kilder som led i arbejdet med emner og projekter.

Kilder

- Andresen, B. B. 1997. *Kommunikation og IT – en grundbog*. Herning: Systime.
- Andresen, B. B. 1999a. Procesorienteret læsepædagogik. *Forskningstidsskrift fra DLH*, nr. 3, 107-116.
- Andresen, B. B. 1999b. *IT for alle*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen (www.ams.dk)

- Andresen, B. B. 2000. Samlerbørn – ændringer i børns socialisation. I B. H. Sørensen og B. R. Olesen: *Børn i en digital kultur*. København: Gads Forlag.
- Finnemann, N. O. 1998. Computeren – et medie for en ny skrifteknologisk revolution. I: Jens F. Jensen: *Multi-medier, hypermedier, interaktive medier*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Giddens, A. 1996. *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzel.
- Harris, J. R. H. 2000. *Myten om børns opdragelse. Hvorfor bliver børn som de bliver?* København: Gyldendal.
- Ziehe, T. 1998. Adieu til halvfjerdserne. I Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.

Psykologsamtaler for børn og unge med socialkognitive vanskeligheder



I artiklen argumenteres for, at de socialkognitive vanskeligheder er et grundvilkår i psykologsamtaler med børn og unge, som har disse vanskeligheder. Heraf følger, at psykologen har et særligt ansvar for at vide noget om vanskelighederne og tage højde for dem. Der præsenteres overvejelser om, hvilke børn og unge med socialkognitive vanskeligheder, der vil have gavn af psykologsamtaler, hvorefter der gives et oplæg til, hvordan psykologen kan gribe samtalerne an i forhold til rammer, emner og metoder. Artiklen afsluttes med et caseeksempel.

Af Marie Elbinger Gramstrup
ledende psykolog, PPR Rønne

Arbejdet som psykolog på Langagerskolen i Århus Amt, specialskole samt døgn- og aflastningsinstitution for børn og unge med autisme og DAMP danner baggrund for denne artikel. Det daglige arbejde er præget af, at den hjælp, psykologerne på skolen kan give eleverne, ofte gives bedst ved at yde støtte og hjælp til de personer, som har den primære kontakt med barnet, nemlig lærerne, pædagogerne og forældrene. Det sker dog, at det er hensigtsmæssigt at tilbyde eleven psykologsamtaler. Nogle gange giver eleven selv udtryk for ønske om psykologsamtaler, andre gange er det forældrene eller lærerne og pædagogerne, som mener, at eleven vil have gavn af at tale med en psykolog.

Når jeg har haft samtaleforløb med elever, har det ofte været, fordi de befandt sig i en særlig svær periode af deres liv. Eksempelvis omkring puberteten, hvor det begynder at gå op for dem, at deres liv er anderledes end andre børns, måske har de endda først omkring 12-13 års alderen fået en diagnose og er kommet på specialskole, hvilket er en stor omvæltning. Der har også været unge i 17-18 års alderen, som har stået overfor det store skridt ind i voksentilværelsen, hvilket har givet dem anledning til på den ene side store forventninger til sig selv og fremtiden og på den anden side bekymring. I nogle tilfælde har eleven haft det så skidt, at det har givet anledning til tanker om at tage livet af sig.

Jeg har selv lært meget igennem samtalerne med eleverne og vil gerne bringe nogle af mine erfaringer videre. Eksemplerne i artiklen er alle anonymiserede.

Hvad er socialkognitive vanskeligheder?

Børn og unge med socialkognitive vanskeligheder kan have forskellige diagnoser. De elever, jeg har talt med har haft én eller flere af følgende diagnoser: Asperger's Syndrom, gennemgribende udviklingsforstyrrelse, forstyrrelse af aktivitet og opmærksomhed, DAMP, empatiforstyrrelse, kognitive og sociale indlæringsvanskeligheder, hyperkinetisk forstyrrelse, Tourettes Syndrom, og tilknytningsforstyrrelse. Ikke alle disse betegnelser er diagnoser i egentlig forstand, idet de ikke findes i ICD-10, ikke desto mindre er betegnelserne blevet brugt i et forsøg på at indkredse, hvilke særlige vanskeligheder eleven har. I denne sammenhæng har jeg fundet betegnelsen »socialkognitive vanskeligheder« dækkende for det særlige udgangspunkt samtalerne har haft og for de vanskeligheder, som var fælles for eleverne trods deres forskellige diagnoser og vidt forskellige personligheder.

Manglende fornemmelse for socialt samspil og dermed for rytmen i en samtale.

Når man har socialkognitive van-

skeligheder har man ikke en naturlig fornemmelse for rytmen i en samtale. En forudsætning for dette er nemlig, at man har en evne til indlevelse i andre mennesker, at man har fornemmelse for gensidighed, at man kan tolke mimik og har fornemmelse for betydninger i tonefald, at man anerkender og forstår følelser som et vigtigt element i en samtale, at man kan tilpasse sig og hæmme impulser, samt at man har tidsfornemmelse. Blot for at nævne nogle af de uskrevne regler for socialt samspil, der tilsammen udgør fornemmelsen af at have en god kontakt med et andet menneske.

EKSEMPLER:

1) En dreng på 13 år med diagnosen empatiforstyrrelse og opmærksomhedsforstyrrelse går velvilligt med til samtalerummet, når jeg henter ham i klassen, men på vejen sparker han til døren og reolerne. Under samtalen gaber han konstant og strækker sig. Det virker ikke som om, han selv er klar over sine bevægelser. Adspurgt har han ingen overvejelser og virker nærmest overrasket over, at jeg spørger ham om, hvad de er udtryk for og fortæller ham, at jeg får indtryk af, at han er sur, når han sparker til tingene.

På de fleste af mine spørgsmål svarer han: »Det ved jeg ikke« eller »Måske«, så der kommer ikke rigtig gang i dialogen med mindre,

jeg stiller nogle helt konkrete spørgsmål til hans hverdag ud fra, hvad jeg ved i forvejen. Eksempelvis spurgte jeg ham, hvad han syntes om festen i forbindelse med indvielsen af den nye skole, hvor vi begge var tilstede. Han svarede: »Det ved jeg ikke«. Derpå spurgte jeg, hvad han syntes om musikken, om talerne, om maden, om han mødte nogen, han kendte. På disse mere konkrete spørgsmål kunne han godt svare mere uddybende.

2) En anden dreng på 12 år med diagnosen Asperger's Syndrom fortæller mig om sit skoleforløb, inden han kom på specialskole. I den forbindelse spørger jeg ham, hvad hans forældre sagde til, at han ustandseligt kom op at slås. Han svarede, at det altid endte med mindst en halv times snak, hvilket han syntes var uudholdeligt. Han ville have foretrukket, at de havde slået ham i stedet.

Den samme dreng forklarede mig, at grunden til, at han fandt vore samtaler og undervisningen på skolen kedelig, var, at han var mere intelligent end andre mennesker. Han sagde med en illustrerende bevægelse: »Jeg er heroppe – I er hernede«.

3) En pige på 14 år med diagnosen Asperger's Syndrom fortæller i slutningen af vores samtale meget oprevet om en episode, der var op-

stået i forhold til hendes veninde, hvor hun havde følt sig misforstået. Det virkede som om, at hun kunne snakke om episoden i lang tid, så derfor sagde jeg, at vi snart skulle til at slutte samtalen af, hvorpå pigen straks rejser sig op og begynder at pakke sin taske og virker parat til at gå ud af døren. Til min overraskelse havde hun slet ikke brug for tid til at samle sig.

Særlig kognitiv forarbejdningsstil og en kvalitativ anderledes tænkning.

Børn og unge med socialkognitive vanskeligheder har en kvalitativ anderledes måde at forarbejde indtryk og tænke på. Det viser sig ofte som en udpræget konkrethed i tankegangen og en meget »lineær« logik, som kan give anledning til alvorlige misforståelser i en samtale. De har i tråd med den manglende fornemmelse for socialt samspil svært ved at se en sag fra andre synsvinkler end deres egen og kan have svært ved at skifte spor, når de først er kommet ind i én tankebane. Tillige kan de have nogle sproglige vanskeligheder, som gør, at de opfatter begivenheder skævt. Ofte kan de hæfte sig ved nogle detaljer i en begivenhed, hvorfor de slet ikke får fat i hele sammenhængen eller meningen med det, der skete. De har ofte en udpræget »retfærdighedssans«, som går ud på, at goder skal fordeles præcist lige mellem folk, hvil-

ket jo ikke altid er det mest retfærdige. De kan også have tendens til sort-hvid og enten-eller tankegang og har svært ved at se nuancer. For de, som ikke kender til socialkognitive vanskeligheder, kommer børnene og de unge let til at virke selvretfærdige, påståelige og egocentriske. Tænkningen kan da også være så anderledes, privat og ukorrigerbar af fakta, at man får fornemmelsen af, at de lever i deres egen verden eller en fantasi-verden.

EKSEMPLER:

1) En 14-årig dreng med diagnoserne Asperger's Syndrom og hyperkinetisk forstyrrelse fortæller mig, at han er utilfreds med at gå på specialskole, fordi han ikke lærer noget, nærmere adspurgt siger han, at han gerne vil lære at læse, for det kan han ikke. Jeg taler efterfølgende med hans lærer, som siger, at han faktisk kan læse simple tekster og kan læse mange ord. Han kan altså læse nogle ting men ikke alt.

Den samme dreng bad jeg lave en tegning af sig selv, hvilket han gik i gang med samtidig med, at han kiggede ned af sig og eftertegnede striberne på sin bluse. Da han kom til et kompliceret logo på brystlommen, kiggede han op på mig og sagde, at han altså ikke lige ville tegne »det her«.

Drengen var for øvrigt sendt til psykologsamtale af sine lærer og

forældre, som mente, at det ville være godt for ham. Jeg vurderede imidlertid efter samtale med ham, at han pga. konkrethed i tankegang ikke ville profitere af psykologsamtaler, hvorefter jeg indgik i et supervisionsforløb med lærerne og koordinerende møder med forældrene i stedet.

2) I samtalerne med en dreng på 13 år med empatiforstyrrelse og opmærksomhedsforstyrrelse arbejder vi med at se på ansigter og tolke sociale situationer ud fra nogle billeder, jeg har klippet ud af nogle ugeblade. I starten arbejder han seriøst med billederne, men har svært ved at forestille sig andre mulige tolkninger, når han først er kommet på én, selv om det er helt oplagt, at der er flere muligheder. Gennem samtalen bliver han mere og mere urolig og siger til de fleste billeder, at personerne er blevet bedt om at se sådan ud. Opgaven er tydeligvis svær for ham.

På et tidspunkt i vore samtaler, da vi talte om at gå på specialskole, spurgte jeg ham, hvad han ville synes om eleverne på specialskolen, hvis han nu gik på den almindelige skole ved siden af. Han svarede, at det vidste han ikke, for det havde han ikke prøvet.

Samme dreng kan fortælle udførligt og detaljeret om eksempelvis computerspil, film, og hvad han har lært i biologi og fysik. Han går

i øvrigt meget op i dyrs velfærd og mener det helt alvorligt, når han siger, at han vil skyde dem, der ikke behandler dyrene ordentligt. Inden samtaleforløbet mente han sig også i sin gode ret til at slå jævnaldrende, som generede ham eller var uenige med ham.

3) I slutningen af mine samtaler med en 12-årig dreng med Asperger's Syndrom, bad jeg ham hver gang evaluere vore samtaler eller bestemte dele af samtalen på en skala fra 1-10. Han omformulerede skalaen til at gå fra »ekstremt dårlig« til »fantastisk«. De fleste samtaler gav han mellem 1-3, selv om han i samtaleforløbet havde været aktiv, grinet og havde set ud til at trives.

Den samme dreng mente ikke, at betegnelsen Asperger's Syndrom passede på ham, og fortalte mig, at han bare spillede, at han havde Asperger's Syndrom, da han var indlagt på Børne- og ungdomspsykiatrisk Hospital for at narre dem. Efter at være kommet på specialskole mente han, at han blev ligesom dem, han gik i klasse med, så han ikke længere kunne opføre sig normalt, fordi han eksempelvis ikke var orienteret om, hvad normale børn snakkede om og hvilken musik, de hørte.

I en af samtalerne udtalte han i øvrigt ordret om sit forhold til læreren: »Læreren tror, at jeg har

fattet de ting, men jeg har bare læst meget«.

Socialkognitive vanskeligheder som et vilkår i psykologsamtalen

Ovenstående beskrivelser og eksempler skulle gerne give en fornemmelse af, at psykologsamtaler med børn og unge med socialkognitive vanskeligheder er kvalitativt anderledes end sædvanlige psykologsamtaler.

Kontakten

Det er en almindelig grundregel, at kontakten er den bærende og den vigtige i psykologsamtaler. Det er også almindeligt gældende for samtaler i al almindelighed, at den udveksling, der foregår omkring indholdet, bliver brugt som et middel til forhandling og afprøvning af relationen. Det vil sige, at man gennem samtale om indholdet får svar på spørgsmål som: »Hvem er du?«, »Kan vi lide hinanden?«, »Er du glad i dag?« osv.

I samtalerne fik jeg ofte oplevelsen af, at kontakten og relationen ikke var det bærende element. Rytmen i samtalerne blev hele tiden brudt. Eleverne kunne godt forstå indholdet af det jeg sagde, men forstod ikke altid meningen bag. Jeg kunne nogle gange få fornemmelsen af at tale ud i den blå luft eller at være alene. Når et emne fan-

gede elevens interesse, gik samtalen imidlertid bedre. Derfor fandt jeg det nødvendigt at veksle mellem emner, som interesserede eleven og svære emner, som direkte eller indirekte handlede om de socialkognitive vanskeligheder, dvs. emner som »følelser«, »hvad er en god samtale«, »hjernens funktion«, »venner«, »fra barn til voksen« m.m. – selvfølgelig altid ud fra det oprindelige formål med samtalerne. Det betød også, at jeg forbedrede mig grundigt til samtalerne og altid havde noget konkret materiale med, enten på papir eller på computeren. Min oplevelse var, at eleverne bedre kunne have kontakt med mig og tale om noget svært, når vi havde noget »fælles tredje« imellem os.

Ansvar

Pointen er, at man som psykolog i samtaler med børn og unge med socialkognitive vanskeligheder har ansvaret for samtalen på en anden måde end i almindelige psykologsamtaler. Man har ansvar for at vide noget om socialkognitive vanskeligheder og gennem journal-læsning eller ved egen undersøgelse finde ud af, hvordan de kommer til udtryk hos netop denne person. Dernæst må man i psykologsamtalerne nænsomt forsøge at tage højde for personens vanskeligheder samtidig med, at man lige så stille hjælper personen til at opdage nogle af sine vanskelighe-

der, og hvordan han/hun er anderledes fra andre mennesker og unik. Mange af de elever, jeg har haft samtaler med, har selv haft oplevelsen af at være anderledes eller unikke, hvilket kan være udmærket at understøtte, idet man i fællesskab konkretiserer, hvordan de er anderledes og unikke.

Som psykolog har man også ansvar for at gøre sig nogle etiske overvejelser. Man har at gøre med personer, som på overfladen kan virke selvretfærdige, skråsikre og give udtryk for, at de er bedre end andre mennesker, men under overfladen er der ofte ensomhed, usikkerhed, nederlagsfølelse og angst. Hvis det er hensigtsmæssigt og til hjælp for personen at erkende noget om sine vanskeligheder, må man starte med dét, de er fortrolige med og ved om sig selv i forvejen og dernæst hjælpe dem frem i deres eget tempo. Det kræver respekt, indføling og empati, hvilket kan være en udfordring, når det netop er dét personer selv mangler. Man kan som psykolog forfalde til at blive lige så konkret og fraværende i kontakten, som den man taler med, fordi man uvilkårligt »slår sig« på hans/hendes manglende evne til at give noget tilbage i kontakten, og fordi det kan virke som om det ikke har betydning for vedkommende, hvorvidt man er nærværende eller ej. Ikke desto mindre er jeg overbevist om, at det er vigtigt at møde

personen med ægthed i kontakten. For almindelige mennesker er det også svært at skulle se egne svagheder og blinde pletter i øjnene, for personer med socialkognitive vanskeligheder er det yderligere svært, og de har ligesom andre mennesker brug for, at man stiller sig til rådighed, lytter, giver opmærksomhed og ikke bliver for-tørnet, bange, eller fordømmende i forhold til de emner, der kommer frem.

EKSEMPEL:

En 12-årig dreng med diagnoserne empatiforstyrrelse og kognitive og sociale indlæringsvanskeligheder siger i slutningen af vores første samtale: »Det var sjovt. Jeg troede, at vi skulle tale om, hvor dum jeg er.«

Hvilke børn og unge kan trods deres vanskeligheder have gavn af psykologsamtaler?

Det er naturligvis ikke alle børn og unge med socialkognitive vanskeligheder, der vil have gavn af psykologsamtaler.

Modenhed

Indledningsvist nævnte jeg, at de elever, jeg har haft samtaler med, har været fra 12 år og ældre. Det er nok ikke helt tilfældigt. Indenfor udviklingspsykologien er det almen viden, at hjernen først for alvor modnes omkring puber-

teten, især de frontale og præfrontale områder, som har betydning for evnen til planlægning og abstrakt og reflektiv tænkning. Den gængse opfattelse i dag er, at socialkognitive vanskeligheder er medfødte og har en neurobiologisk forklaring. Man forsker i, hvilke og hvordan områder af hjernen fungerer anderledes hos mennesker med socialkognitive vanskeligheder. Alligevel lader det til, at der også for børn med socialkognitive vanskeligheder sker én eller anden form for modning omkring puberteten, da det som nævnt ofte er på dette tidspunkt, de på en dybere måde begynder at se på sig selv i forhold til andre.

I psykologsamtaler med børn, som modenhedsmæssigt er under 12 år, og som ikke har socialkognitive vanskeligheder, arbejder man ofte på symbolplanet. Det lader sig kun vanskeligt gøre med børn, der har socialkognitive vanskeligheder. Psykologen må derfor inden samtalerne vurdere barnet eller den unges kognitive modenhed og intellektuelle og kommunikative ressourcer. Det er vigtigt med et vist minimum af intellektuelle ressourcer, da det er disse, som i psykologsamtalen og i livet skal hjælpe barnet/den unge med at kompensere for de socialkognitive vanskeligheder. Hvis man ikke har mulighed for en vurdering forud for samtalerne, må man tage en samtale med barnet/den unge,

hvor man vurderer om han/hun vil have gavn af psykologsamtaler.

Motivation og villighed til at tage ved lære

Det er nødvendigt for virkningen af psykologsamtalerne, at barnet/den unge er motiveret for samtalerne. Barnet/den unge kan qua sine vanskeligheder ikke altid vise sin motivation på en særlig direkte måde. Jeg har oplevet, at nogle elever har tålt samtalerne og måske endda har udtalt sig direkte negativt om dem, men alligevel har de deltaget aktivt og motiveret og har vist fremskridt i forhold til at formulere sig omkring deres vanskeligheder i andre sammenhænge eller har ændret adfærd. Her kan det være vigtigt at have adgang til informationer fra andre kilder end barnet/den unge selv. Jeg har også oplevet, at elever til samtalerne faktisk strammer sig an og er mere positivt indstillede og villige til at se sig selv lidt ude fra, end de er i hjemmet eller i skolen. Problemet kan imidlertid være, at de pga. de socialkognitive vanskeligheder har svært ved at tage ved lære af det, de arbejder med i psykologsamtalerne. Derfor er det vigtigt, at tage udgangspunkt i konkrete problemstillinger i elevens liv, som eleven selv har et ønske om at forandre. Eleven kan så med støtte fra psykologen stille sig selv nogle konkrete og enkle opgaver, som udføres i det virkeli-

ge liv imellem samtalerne. Psykologen og eleven evaluerer hver gang, hvordan det gik. For at sikre udvikling og støtte eleven er det vigtigt i nogle tilfælde med opfølgende samtaler, når den mere intense del af samtaleforløbet er afsluttet.

Hvis barnet eller den unge er kommet til psykologsamtale, fordi nogle andre mener, at det kunne gavne ham/hende, må psykologen tale med personen om, at psykologsamtalerne er ment som en hjælp, og om og i givet fald hvordan personen selv kan forestille sig at bruge psykologsamtalerne.

Forældreopbakning

Som for almindelige psykologsamtaler gælder, at psykologen har tavshedspligt. Den har jeg i mine samtaleforløb forvaltet således, at jeg har aftalt med barnet/den unge, hvilken information fra samtalerne jeg måtte give videre. Jeg har i den forbindelse oplevet det som vigtigt, at forældrene i en vis udstrækning er informerede om samtalerne og i nogle tilfælde dele af indholdet. Forældrenes opbakning og positive indstilling til samtalerne har nemlig betydning for barnets/den unges motivation. Jeg har heller ikke oplevet at eleverne har haft noget imod, at forældrene har fået visse informationer. I et samtaleforløb skrev eleven og jeg eksempelvis efter hvert semester et brev til forældrene i fællesskab,

som opsummerede samtalerne, og hvoraf det fremgik i hvilket omfang de ville fortsætte.

Samarbejde med andre primære personer omkring barnet/den unge
Som nævnt i et tidligere eksempel er det ikke altid relevant med psykologsamtaler, heller ikke selv om der er et stort ønske herom fra elevens forældre, lærere og pædagoger. Et sådant ønske kan nogle gange være udtryk for rådvildhed eller magtesløshed i forhold til elevens vanskeligheder og en forhåbning om, at psykologen kan gøre noget.

Nogle gange er det faktisk mere relevant, at elevens lærere, pædagoger og forældre støtter ham/hende i de konkrete situationer, der opstår i hverdagen og dér arbejder med alternative handlemuligheder og forståelsesrammer. Eksempelvis kan eleven være så impulsiv og opmærksomhedsforstyrret, at psykologsamtaler ikke er gavnlige, selv om man naturligvis kan regulere varigheden og indholdet af samtalerne. Eleven kan også være så dårligt begavet eller konkret-opfattende, at han/hun ikke har gavn af samtaler i en rum løsrevet fra hverdagens gøremål. Eller eleven kan mangle motivation for at tale med psykologen.

På Langagerskolen kan lærerne og pædagogerne også have strukturerede samtaler med eleverne, som tager udgangspunkt i elevens

hverdag og de spørgsmål eleven har. Nogle elever har mere brug for sådanne samtaler end psykologsamtaler. Lærerne og pædagogerne vurderer løbende om emnerne eller elevens tilstand gør, at psykologen skal overtage samtalerne eller evt. yde supervision til dem. Nogle gange kan det være svært for lærere og pædagoger, at bevare empatien med barnet i en sådan grad, at de kan varetage elevens interesser i sådanne samtaler, og det kan være svært for dem at opdage, hvornår deres gode intentioner i forhold til eleven kammer over og bliver serveret i en moraliserende og bebrejdende tone. At have samtaler med børn og unge med socialkognitive vanskeligheder kræver, at man har overskud. Som lærer og pædagog trækker man store vekslere på sine egne ressourcer og forbruger sit overskud i det daglige arbejde med eleverne, fordi de ikke er så tilbøjelige til at give noget positivt tilbage i kontakten. Dette skal man også tage højde for i vurderingen af, om det er psykologen, der skal varetage samtalerne med de elever, som vil have gavn af det.

Hvordan kan psykologen gribe samtalerne an?

Forberedelsen af det konkrete samtaleforløb er naturligvis afhængig af den enkelte persons behov og vanskeligheder, samt af hvilket formål, der er for samtale-

forløbet. De samtaler jeg har haft har eksempelvis haft følgende formål: At tale med en elev om hans utilfredshed med at have fået en diagnose og være kommet på specialskole med henblik på, at han bliver bedre til at verbalisere sin utilfredshed i stedet for at isolere sig. En elev ønskede hjælp til at blive bedre til at gøre de rigtige ting. At styrke en elevs selvtillid og selvværd samt give ham mulighed for at sætte ord på sine vanskeligheder. At undersøge en elevs tanker om sit arbejdsliv som voksen og hjælpe ham med at få en mere realistisk opfattelse af, hvad han kunne klare. At forberede og efterbearbejde en elevs samtale med en person fra anden offentlig instans vedrørende forholdet til forældrene.

Emner

Disse overordnede formuleringer af formålet med samtalerne har været kendt og accepteret af eleverne. Vi har efterfølgende i fællesskab konkretiseret dem i form af nogle emner. Det kunne eksempelvis være: »Hvad er jeg god til, og hvad er jeg ikke så god til«. »Hvad kan jeg godt lide ved mig selv, og hvad er jeg mindre tilfreds med ved mig selv.« »Lave en tidslinie fra 0 år og til nu«, »Læse noget om diagnosen evt. i biografisk form og tale om, hvordan jeg ligner og er forskellig fra beskrivelsen«. »Nedskrive forestillinger om fremtiden mht. job og

familie«. »Tage udgangspunkt i en svær situation og lave en tegning over forskellige handlemuligheder, samt vælge den bedste«.

»Min hjernes opgaver«. »Følelser«. »Udfylde selvvurderingsskalaer for samtalen og for andre vigtige situationer i elevens hverdag« osv.

Rammer

Af ovenstående fremgår, at samtalerne generelt har været strukturerede og, at der har været et aftalt formål, og som oftest noget materiale enten på papir eller computer, som eleven og jeg har forholdt os til. Der har endda ofte været en dagsorden, som samtalen godt nok kunne afvige fra, men som dannede udgangspunkt og gav sikkerhed for eleven. Det har samtidig haft den fordel, at eleven har samlet materialerne i en personlig mappe, som vi løbende har kunnet tage frem, når vi i samtalerne kom ind på et emne, vi havde behandlet tidligere. For børn og unge med socialkognitive vanskeligheder kan det netop være svært af fastholde det talte sprog. Ordene er nærmest forsvundet i det øjeblik de er sagt. Hvis man i fællesskab udarbejder noget skriftligt materiale er det en hjælp for personen.

Tidsrammen for samtalerne har også været aftalt med eleven, men ud fra min vurdering af, hvad der ud fra elevens vanskeligheder ville være det optimale. Eleven har så

selv været med til at justere varigheden af samtalerne efter at have prøvet det nogle gange. Varigheden af samtalerne har varieret alt efter elevernes behov fra 15 min. for den elev, som var mest opmærksomhedsforstyrret til 60 minutter for den elev, som havde lidt svært ved at komme i gang, men som godt kunne bevare opmærksomheden og koncentrationen.

Jeg har forsøgt at inddrage eleven som en aktiv medspiller i at overholde rammerne. Nogle elever har jeg bedt om at holde tiden, hvilket for nogle har været svært. Dét har så givet anledning til en god snak om tidsfornemmelse og ansvar. Eleverne på Langagerskolen kan meget let vænne sig til og blive afhængige af, at tiden er struktureret for dem af lærerne, pædagogerne og forældrene, så de behøver ikke selv at arbejde med at tage ansvar for at overholde tiden, hvilket jo er en væsentlig færdighed i vores samfund. De elever, som har haft for svært ved det med tiden, har kopieret det fælles materiale fra samtalen, så jeg også har haft et eksemplar at forberede mig ud fra. Eller også har de skrevet ned, hvad vi har talt om.

Jeg har også aftalt med eleven, hvor mange gange, vi skulle tale med hinanden, inden vi evaluerede for at finde ud af om samtalerne skulle fortsætte eller ej. De forløb jeg har haft har i omfang vari-

eret fra 2 samtaler til 22 samtaler, som var fordelt over 1½ år.

Metoder

De metoder, jeg har anvendt i samtalerne har hovedsagligt været inspireret af metoder fra kognitiv terapi samt naturligvis af de pædagogiske metoder, der anvendes i undervisningen af eleverne på Langagerskolen. Det har handlet om, at strukturere samtalerne for at give eleven ro, sikkerhed og overblik. At gøre samtalerne konkrete for at sikre, at eleven var med og kunne forholde sig til det, vi talte om. I den forbindelse var det vigtigt med løbende afklaring af, om vi forstod det samme ved bestemte ord for at undgå misforståelser. Det har også handlet om at give fysisk form til noget af indholdet i samtalerne, at gøre indholdet visuelt, fordi det talte ord let forsvinder for børn og unge med socialkognitive vanskeligheder. Dette kan såmænd også være tilfældet for almindelige mennesker, som i samtaler med en psykolog arbejder med noget, der er svært for dem.

Metoderne har også handlet om træning af nyvunden erkendelse eller færdigheder, eksempelvis i form af små rollespil, eller i form af opgaver eleven har givet sig selv til udførelse i det virkelige liv.

Nogle gange har mine interventioner nærmet sig decideret un-

dervisning i, hvordan det er at være i verden for andre mennesker eller i emner som »følelser« og »hjernen«. Eleverne har som regel været nysgerrige og lydhør overfor konkret information om disse emner.

Holdningen bag metoderne har været min egen ægte nysgerrighed og interesse for, hvordan det er at være i verden for den person, som sidder overfor mig. En ydmyghed og respekt for, at eleven er ekspert i dette emne, og jeg skal lytte og lære. Samtidig har jeg forsøgt at invitere eleven til at blive lige så nysgerrig og undersøgende overfor verden og overfor sin egen måde at være i verden på. Et middel til dette har nogle gange været at introducere selvvurderingsskalaer for alle mulige emner, for at have mulighed for at hjælpe eleven til at nuancere sine oplevelser og for at kunne sammenligne oplevelser, og for at give eleven et konkret redskab til at vurdere sig selv og se sig selv udefra. Det er vigtigt at dette foregår i en positiv stemning og med et positivt udgangspunkt. Eksempelvis kan man omtale elevens lydfølsomhed som, at han er god til at lægge mærke til lyde, og lave en sjov leg ud af, hvor mange lyde, man kan høre lige nu. Eller hvis eleven er meget detaljeorienteret, formulere det som, at han har en særlig evne til at lægge mærke til detaljer.

I den samme undersøgende og nysgerrige ånd, kan man som psykolog nænsomt give eleven feedback eller spejling på, hvordan han virker under samtalen. Måske kigger han/hun meget væk, sidder uroligt på stolen, og det kan være vigtigt at gøre opmærksom på, for det er ikke sikkert, at han/hun selv er klar over det, eller er klar over, hvad det betyder i samværet med andre mennesker.

Caseeksempel

Christian er 13 år. Han har gået i almindelig folkeskole indtil 3. klasse, hvor han blev overflyttet til en specialklasse pga. tiltagende konflikter med sine jævnaldrende. Skolen beskrev ham som velbegavet og fagligt dygtig, men han var meget nærtagende og temperamentsfuld. Han klarede sig bedst i timerne og dårligst i frikvarternerne. Af psykologen ved PPR, blev han beskrevet som en velbegavet dreng med manglende impuls kontrol, som var emotionelt ensom. Forældrene følte sig meget magtesløse, og især moderen følte sig tyranniseret af Christian. Som 11-årig blev han indlagt på Børne- og ungdomspsykiatrisk hospital pga. tiltagende tristhed og manglende livsmod. Han fik diagnosen opmærksomheds- og empatiforstyrrelse og kom i behandling med centralt stimulerende medicin, som hjalp på hans opmærksomhed og koncentration, men han fik tilta-

gende paranoide tanker, hvorfor den medicinske behandling stoppede. Han blev herefter henvist til vidtgående specialundervisning i form af et integreret skole-fritidstilbud og startede på Langagerskolen.

Da Christian har gået på Langagerskolen knap 1 år henvender Christians pædagog sig til mig, fordi han er bekymret for Christian. Christian har »sorte« tanker og er optaget af alle de ting, han ikke kan. Han er ked af at være kommet på specialskole. Jeg tager kontakt til forældrene, der ligeledes er bekymrede. De synes, at Christian hele tiden fordrejer fakta i negativ retning og sårer andre, fordi han ikke har social fornemmelse. Han er samtidig ked af det, og bekymret for, hvad der skal blive af ham. Han generes meget af støj, og forældrene kunne godt tænke sig, at Christian blev bedre til at trække sig, i stedet for at angribe dem, der laver larm. Forældrene synes det vil være en god ide, hvis Christian kan tale med en psykolog.

De første samtaler med Christian
I den første samtale fik Christian at vide at grunden til, at vi skulle tale sammen var, at hans forældre, lærerne og pædagogerne var bekymrede for ham, fordi han virkede så trist. Han fik at vide, at de troede, at det kunne hjælpe ham at tale med en psykolog. Jeg fortalte

ham derpå lidt om, hvad en psykolog er og om tavshedspligten. Adspurgt vidste Christian ikke, om det kunne hjælpe ham, men han »kunne da godt prøve«.

De første par samtaler gik med, at lave en tidslinie over Christians liv fra 0 år til dags dato. Christian gik meget op i dette arbejde, og det førte til en god snak om det tidspunkt, hvor han fik sin diagnose, og hvad han syntes om det. Det viste sig, at Christian var ked af, at han ikke kunne komme tilbage til sin gamle klasse. Det førte til, at vi i de næste par samtaler havde Christians diagnose, som emne. Christian mente selv, at han havde fået diagnosen DAMP, fordi han nemt blev sur, og fordi andre mennesker sagde irriterende lyde til ham. Det tog vi udgangspunkt i. Christian arbejder bl.a. med Mel Levines koncentrationscockpit, som jeg havde tilpasset til Christian, og som vi kaldte »Livets Instrumentbræt«. Christian var optaget af dette arbejde, og vi fik en god snak især om hans følsomhed overfor lyde, og lidt om hvordan han kunne tackle det. Eksempelvis ved at gå, bruge ørepropper eller walkman. Christian kunne godt, når han ikke stod midt i situationen, se, at det var en dårlig idé at angribe og slå.

Vi læste også en artikel fra medlemsbladet for DAMP-foreningen, som hed »DAMP – et lille handicap«, hvor en kvinde på 30 år be-

rettede om sine vanskeligheder. Hun havde bl.a. haft spisevægring. Christian fortalte mig, at han også havde svært ved at spise, fordi han ikke havde nogen appetit.

Ind i mellem disse emner talte vi om computerspil, film, venner og fritidsaktiviteter. En enkelt gang gik vi en tur, samtidig med, at vi snakkede, fordi Christian havde svært ved at sige stille på stolen. I de første samtaler virkede Christian lidt sky og reserveret. Hans ansigt var oftest udtryksløst og øjenkontakten dårlig. Han svarede for det meste meget kort: »Udmærket«, »Det ved jeg ikke« og »Måske«, men var mere verbaliserende, når vi talte om hans interesser. Jeg fornemmede imidlertid, at hans udtryksløshed og de korte svar ikke var udtryk for manglende vilje eller motivation. De var udtryk for, at det var svært for Christian at tale om disse emner, og i det hele taget svært at indgå i en dialog, der ikke handlede om noget meget konkret og teknisk.

De sidste samtaler med Christian
Midt i forløbet begyndte Christian efter nærmere vurdering at få Cipramil – i populær tale »lykkepiller«. Christian var selv indstillet på at prøve medicinen, og det viste sig, at hans humør fik et løft og han fik mere appetit. I samtalerne med mig var øjenkontakten bedre og hans ansigt blev mere udtryksfuldt. Denne udvikling skal nok

ikke udelukkende tilskrives medicinen, men medicinen har helt sikkert støttet Christian i den positive udvikling, han var i gang med.

Christian blev i denne periode med støtte fra omgivelserne mere selvstændig. Han begyndte selv at tage bussen til og fra skole. Efter lang tids godmodig drilleri fra min side, begyndte han at gå med armbåndsurs og tog selv ansvar for at komme af sted til sine fritidsaktiviteter til tiden. Christian var én af de elver, som jeg bad holde tiden, når vi havde samtale. Efter nøje planlægning var han i »praktik« 14 dage i et enkelt fag i en almindelig folkeskoleklasse. Efter evaluering fortsatte han og færdiggjorde dette fag. I den forbindelse havde Christian og jeg brugt en samtale på, at Christian fortalte mig, hvordan jeg skulle informere klassen, som han skulle følge. Christian var glad for, at jeg ville informere klassen på forhånd. Da jeg havde været ovre i klassen, fortalte jeg Christian, hvordan det var gået, og hvad de havde sagt. Der var én i klassen, som kendte Christian, og som kunne huske, at han var flink nok, men at han slog uden grund. Da jeg fortalte det til Christian, kiggede han på mig og sagde alvorligt: »Det gør jeg ikke mere«.

I det hele taget var fokus i de sidste samtaler med Christian det sociale, samtidig med, at vi hele tiden vendte tilbage til gamle em-

ner som »lyde«, »appetit«, »computerspil«, »venner«, »fritiden« og »fremtiden«.

Jeg fortalte bl.a. Christian, at jeg havde lagt mærke til, at han tit havde svært ved at svare, når jeg spurgte ham om noget, men hvis jeg stillede uddybende spørgsmål, kunne han godt svare. Dét vidste han godt selv. Jeg fortalte også, at jeg troede, at det var fordi, han havde svært ved at finde på, hvad han skulle svare og fortalte lidt om forskellen på abstrakte brede spørgsmål og konkrete spørgsmål. Vi talte om, hvad han kunne sige i stedet for: »Det ved jeg ikke« og »Måske«.

Jeg lavede nogle sætninger til Christian, som han med sin fantasi skulle gøre færdige. Dét syntes han var sjovt, selv om det også var svært. Det skriftlige arbejde lavede vi på computer, da Christian godt kunne lide computere, og havde svært ved at skrive i hånden. Vi kiggede også på billeder af sociale situationer, som Christian lavede historier om.

Christian fik desuden til opgave at tegne sit værelse for mig og forklare, hvordan der så ud. Dét var en svær opgave, og vi fik en god snak om, at det ikke er nemt at forklare andre, hvad man har set, så man skal virkelig gøre en indsats.

Christian var meget optaget af dyrs velfærd, men havde ikke altid den samme omsorg overfor andre

mennesker. Derfor lavede Christian først et sæt regler for, hvordan man skal behandle dyr, og derefter et sæt regler for, hvordan man skal behandle andre mennesker. Christian accepterede, at vi tog reglerne frem i samtalerne, når han talte om de situationer, hvor han kom i konflikt.

Christian havde konfirmationsforberedelse sammen med folkeskoleklassen, så vi brugte tid på i samtalerne, at finde på emner, man kan tale med jævnaldrende om, og i det hele taget finde ud af, hvad Christian kunne sig til dem.

Christian havde det bedre og var i gang med en positiv udvikling, så det var på tide at afslutte psykologsamtalerne. Christian havde dog stadig brug for at tale svære situationer igennem sammen med en voksen. Den afsluttende samtale foregik sammen med Christians kontaktperson på Langager-skolen, som havde påtaget sig at tale med Christian fast én gang om ugen resten af semestret. Kontaktpersonen ledede den sidste samtale, som handlede om Christians forventninger til konfirmationsfesten og hans forestillinger om forældrenes og gæsternes forventninger. Dette for at sikre, at Christians forventninger til denne for ham meget betydningsfulde dag var realistiske, så han ikke risikerede at blive skuffet og lukke sig ind i sig selv efterfølgende.

Vi evaluerede samtalerne efter hvert semester og skrev et brev til Christians forældre om samtalerne. Når jeg spurgte Christian, om han var interesseret i, at samtalerne skulle fortsætte, sagde han altid: »Det ved jeg ikke«. Da det var mit indtryk, at han profiterede af og var motiveret for samtalerne, sagde jeg, at jeg gerne ville fortsætte med at tale med ham. Det fik ham til at se lettet og glad ud. Ved den afsluttende samtale lovede jeg, at jeg ville kontakte Christian efter 1 år for at høre, hvordan han havde det.

Opfølgende samtale med Christian 1 år efter

Jeg møder Christian i Langager-skolens Ungdomsafdeling. Christian har fået en kæreste, som han er sammen med, da jeg møder ham. Vi går ind i hans undervisningslokale for at tale sammen. Samtalen varer ca. 30 minutter. Dialogen foregår ved, at jeg spørger, og Christian svarer. Han virker glad og svarer også mere udbydende på spørgsmål, end jeg husker, han gjorde tidligere. Men han holder inde, når han synes, at han har svaret på spørgsmålet. Rytmen i samtalen er stadig speciel. Christian fortæller mig, at han har fået et fritidsjob og virker stolt. Han virker også glad for vores snak, men siger intet om det og er hurtigt på vej væk næsten inden, vi har sagt farvel.

Afrunding

Man skal ikke forvente at flytte bjerge i psykologsamtaler med børn og unge med socialkognitive vanskeligheder. Men hvis man kan hjælpe dem til at få et lidt mere realistisk billede af sig selv og hjælpe dem med at udvide deres handlingsrepertoire i pressede situationer, så har man nået meget.

Jeg synes faktisk, at de elever, jeg har talt med, har været gode til at beskrive deres vanskeligheder for mig, selv om andre har ment, at de havde et urealistisk selvbillede og havde brug for at erkende deres handicap. De kan naturligvis ikke fortælle om deres vanskeligheder i fagsprogstermer, men de kan levende beskrive vanskelighedernes fænomenologiske side – hvordan de opleves. Det er heller ikke nødvendigt, at de lærer fagsprogstermerne, men ligesom for almindelige mennesker kan det være vigtigt, at de bliver bevidste om, at det ikke er alle mennesker, som oplever verden, som de selv gør – at de har en særlig måde at være i verden på.

Som psykolog kan man lære meget i samtaler med børn og unge med socialkognitive vanskeligheder. Man bliver tvunget til at blive bevidst om og verbalisere en del af menneskelivet, som almindeligvis ikke i-tale-sættes, fordi vi tager det for givet. Derved lærer man også en masse om den normale social-

kognitive udvikling. Derudover bliver man i samtalerne udfordret i forhold til sit livssyn og sine etiske principper. Man kan blive aftvunget svar på alverdens dilemmaer: »Hvorfor kan jeg ikke bare få lov til at lukke mig inde i mig selv?«, »Det hjælper at slå ham, hvorfor skal jeg så lade være?«, »Jeg slår ham sgu' ihjel en dag!«. Man får sat sin kreativitet og sin sunde fornuft i sving, når man skal forholde sig til sådanne spørgsmål, og når man skal tilrettelægge samtalerne ud fra den enkeltes vanskeligheder og behov.

Referencer

- Attwood, Tony (1999): *Modifications to Cognitive Behaviour Therapy to Accommodate the Cognitive Profile of People with Asperger's Syndrome*. <http://www.tonyattwood.com>
- Baron-Cohen, Simon (1998): *Blind for andres sind*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. København.
- Beck, Aaron T. et al. (1979): *Cognitive Therapy of Depression*. The Guildford Press. New York.
- Fog, Jette (1994): *Med samtalen som udgangspunkt*. Akademisk Forlag. København.
- Gerland, Gunilla (1996): *Et rigtigt Menneske*. Gyldendal.
- Goleman, Daniel (1997): *Følelsernes Intelligens*. Borgens Forlag. København.
- Holmberg, Else Magrethe (2001): »Om begreberne 'objektets fravær' og 'objektets nærvær' som forudsætninger for udvikling af tænkning og symboldannelse«. *Matrix 2001*, 1-2, s. 7-28

Hovmand-Olsen, Lisbeth og Hvidtfelt, Susanne (2000): Om at udvikle handikaperkendelse hos børn og unge med Asperger's Syndrom. I: Haracopos, D. (red.) *Aspergers Syndrom. Fra diagnose til behandling*. Videnscenter for Autisme.

Kinge, Emilie (2000): *Empati og børn med specielle behov*. Socialpædagogisk Bibliotek. København.

Levine, Mel (1998): *Arbejdsark og neuropsykologiske oversigter til Med Barnet i Centrum*. Dansk Psykologisk Forlag. København.

Ronen, Tammie (1999): *Børn kan også tænke - Kognitiv udviklingsterapi med børn*. Dansk Psykologisk Forlag. København

Siert, Pia (1997): Om psykologsamtalen med unge med autisme eller Aspergers Syndrom. I: *Autismebladet nr. 3, november 1997, udg. af Videnscenter for Autisme*

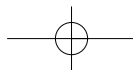
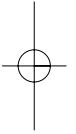
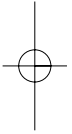
Tikkanen, Märta (1999): *Sofias egen bog*. Rosinante. København.

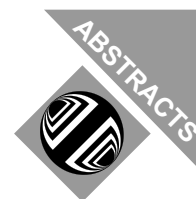
Tikkanen, Märta (1999): *Voksen med DAMP*. Rosinante. København.

Trillingsgaard, Anegen (2000): *Skolens blinde øje. Urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen*. Dansk Psykologisk Forlag. København.

Øvreeide, Haldor (1998): *At tale med børn*. Hans Reitzels Forlag. København.

Marie Elbinger Gramstrup er ledende psykolog ved PPR Rønne, men har tidligere været ansat som klinisk psykolog ved Langager-skolen Århus Amt.





22. Elklit, Ask (Lecturer at The Institute of Psychology, The University of Aarhus). **Psychological Diagnoses of Traumatized Refugees.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 5, 327-330.* – While responses to traumas seem consistent within a cross-cultural perspective, a number of factors makes it difficult to diagnose in common clinical practice. Traditional psychological tests do not function well, although a procedure introduced by Lyons & Keane using 46 MMPI-2 items shows some promise. A systematic investigation of the types and consequences of individual trauma is indispensable. A personality inventory such as MCM-III has been found useful. – *B. Glæsel.*

23. Abdalla, Kirsten & Elklit, Ask (The Danish Red Cross & The University of Aarhus). **A Nation-wide Screening of Refugee Children from Kosovo.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 5, 339-348.* – Within one week after the arrival to Denmark, all Kosovo refugee children were screened for emotional problems with a Danish Red Cross Trauma- and Symptom Form (TSF). Out of 1,371 children, the TSF is completed for 1,224 children (89%). The occurrence of separations, losses, exposure to violence, torture, extreme poverty, and hunger is described. Twenty percent of the children suffered from emotional symptoms and 24% had psychosomatic disturbances. Variables associated with the presence of emotional distress included age, duration of being on the run, no. of separations, losses, exposure to violence, torture, extreme poverty, and hunger. A regression analysis showed that extreme poverty, torture, and duration of being on the run were able to explain 10% of the variance of all emotional symptoms. The prevalence of emotional distress supports the need to deliver mental care to the victims of ethnic cleansing. The results provide guidelines for early detection of children who are at risk of developing emotional problems. – *Ask Elklit*

24. Elklit, Ask (Lecturer at The Institute of Psychology, The University of Aarhus). **Psychoeducation with refugee children.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 5, 349-364* – Screening studies have revealed that many of the displaced refugees and their children have been exposed to many severe traumatic events and that they suffer from psychological sequelae. Despite of this few psychosocial and prophylactic programs for refugee children have been developed, described, and systematically studied. This article presents the main studies in the field and a psychoeducational program run by the Danish Red Cross and evaluated by the author. Organisational and clinical implications are discussed. – *Ask Elklit*

25. Elklit, Ask (Lecturer at The Institute of Psychology, The University of Aarhus). **Psycho Education – Education of a Program.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 5, 365-390.* – A Danish nation-wide screening of 1,371 refugee children from Kosovo (this journal, this issue pp. 339-348) was evaluated. 8 Kosovo-

Albanian mothers were interviewed. All were positive. Asked abt. possible improvements, they suggested an earlier start of the program and a longer duration. 6 Kosovo-Albanian fathers, also positive, added wishes of similar programs for adolescents and adults. 5 interpreters also viewed the results as positive, although one was somewhat critical of the whole concept. 15 caseworkers also were positive and suggested that the program was followed up. 9 psychologists were positive, but some criticism was voiced: the groups size should be reduced from 12 to abt. 8; the interpreters were sometimes left out of the process. – B. Glæsel

26. Rosted, Stina (Teacher and student of psychology). **Ban Mobbing!** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 5, 391-404. – In the debate and in literature, mobbing is mostly described as a social psychological phenomenon comprising one pupil being violated by aggressive peers. When the victim complains to his teacher, the bully is typically being addressed by his teacher. Such talks rarely work. A better alternative is to view the problem as a dysfunctional relationship with two participants. A well-structured talk between the two pupils, guided by the teacher, can form the basis of the development of a balanced relationship between the two. – Stina Rosted.

27. Andresen, Bent (The Institute of Curriculum Research, The Danish Pedagogical University). **Nomadic Pupils' Communicative Competencies – Possibilities and Challenges.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 5, 405-414. – In the light of history, today's pupils may be compared to nomads of the past. They are constantly searching their surroundings for information and experiences, useful for their development. A survey of 300 pupils abt. their Internet habits showed that many pupils used the Internet as integrated parts of their daily life, socially and otherwise. These findings illustrate the vast learning potentials of the pupils' net-based communication. – B. Glæsel

28. Gramstrup, Marue Elbinger (Chief school psychologist in Rønne). **Psychological Talks with Children with Social Cognitive Difficulties.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 5, 415-431. – Psychological conversations with children with social-cognitive difficulties (Asperger etc.) cannot follow ordinary rules. Usually contact is the ultimate foundation of all psychological conversations. These pupils were able to grasp the contents of the words, but not the meaning behind them. This puts demands to the psychologist to take responsibility for the conversations in a widened perspective, and it questions the ethics of the psychologist. Without being too optimistic it is possible sometimes to help these pupils to obtain a more realistic self image and to develop more competencies in their social lives. – B. Glæsel



Dannelsesteori og didaktik

Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, oversat af Bjørn Christensen. 365 sider, Forlaget Klim 2000

Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse blev i Danmark frem til begyndelsen af 70'erne formidlet først og fremmest af professorerne Carl Aage Larsen og C.A.Høeg Larsen. Klafkis tanker har, som Bent Nabe Nielsen påpeger i introduktionen til bogen, haft stor betydning for udformningen af de pædagogiske uddannelser her i landet. Dog betød den stigende optagethed af dialektisk materialiske opfattelser og de tilhørende strømninger i 70'erne, at »forbindelsen« til Klafki blev afbrudt, idet den åndsvidenskabelige retning tidstypisk blev opfattet som dekadent humanisme og fremmedgjort borgerlighed.

Den kategoriale dannelsesteori fokuserer på »kultur« og »faglighed« og heri kan der godt ligge nogle begrundelser for teoriens genkomst netop nu, men Bent Nabe Nielsen gør opmærksom på, at det vil være en misforståelse, hvis nogen skulle ledes til den opfattelse, at Klafki støtter nykonservative tendenser med den ensidige fokusering på fagene og fagligheden. Klafki er ikke fagdidaktiker, men almen didaktiker. Klafkis dannelsesteori er »kritisk konstruktiv«.

Det er godt, at der nu foreligger et supplement til det gode og velkendte Klafki udvalg ved Sven Erik Nordenbo

fra 1983 »Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik«.

»Nye studier« er inddelt i fire dele med i alt ti studier. Første del beskæftiger sig med det »dannelsesteoretiske grundlag for en ny almindelseskonception og grundtræk for en kritisk konstruktiv didaktik«. Anden del gennemgår »centrale elementer i den kritisk-konstruktive didaktik«. Tredje del handler om »undervisningsplanlægning og undervisningsanalyse i den kritisk-konstruktive didaktiks betydning« og fjerde del hedder kort og godt »Indre skolereform«.

Hvordan konstruerer Klafki sit dannelsesbegreb eller rettere sin »konception for almindelsen«?

Som udgangspunkt søger Klafki (i første del) begrundelser for en historisk afgrænsning af de (nødvendige) dannelsesteoretiske forudsætninger, der videre skal tjene som forudsætninger for en bestemmelse af en nutidig almindelseskonception. Klafki afgrænser (for det første) sin analyse til den dannelsesteoretiske tænkning, der udvikles i det tysktalende område mellem 1770 og 1830. Han ser i denne tænkning linier, der også går tilbage til den antikke Paideia-udlægning. Og så (for det andet) ser Klafki det 18. århundredes sidste og det 19. århundredes første årtier som begyndelsen på en tidsalder, som endnu ikke er afsluttet og som vi tværtimod står midt i. Det vil altså være synd at betegne Klafki som »postmodernist«, men i sin tredje studie søger han at redefi-

ner et dannelsesbegreb for fremtiden og at give et sådant ny næring.

Klafki fremhæver tre grundlæggende tendenser i den omtalte periodes begrundelsesfase:

- 1) Det borgerlige samfunds opståen,
- 2) den teknisk-industrielle udvikling,
- 3) en bevidsthedshistorisk udvikling, som har »sekularisering« som centralt begreb

Hvorledes periodens dannelsesideal ser ud og hvorfor dannelsesbegrebet er uomgængeligt beskriver Klafki i anden studie? I studiet af »de grundlæggende tekster« (Lessing, Herder, Kant, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Diesterweg og Fröbel, Schleiermacher, Herbart og Humboldt) defineres dannelse ved følgende begreber: selvbestemmelse, frihed, autonomi, myndighed, fornuft, selvaktivering – alt sammen indeholdt i Kants berømte spørgsmål »Was ist aufklärung«?: »Oplysning er menneskets udtrædelse af selvforskyldt umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at bruge sin egen forstand uden andres ledelse«. Dette ville dog være udtryk for en ekstrem subjektivisme, hvis ikke man tog en anden gruppe bestemmelser i øjesyn, skriver Klafki. Disse andre bestemmelser er: »humanitet«, »menneskehed« og »menneskelighed«, »verden«, »objektivitet« og »almenhed«. Pointen er, at »fornuftighed«, »selvbestemmelsesevne«, »tanke- og handlefrihed«, opnås kun af subjektet gennem en tilegnelsesproces og et opgør med et indhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimod fra en objektivisering af hidtidig menneskelig kulturaktivitet. Herfra bliver det naturligt meget fristende at forestille sig uddannelsesmæssige perspektiver, hvilket her eksemplificeres ved Wilhelm von Humbolts »koncept for et enhedsskolesystem«.

Det er klart at dualismen mellem det »subjektive« og det »objektive« samtidig også rejser en diskussion omkring dannelsesprojektets mere problemfyldte normative sider – noget som i dag undertiden ligefrem kan føre til direkte partipolitiske kampe om undervisningens indhold. Og den kamp er politisk produktiv, da der er tale om en antinomi med to uadskillelige dele, hvor den ene aldrig vil kunne sejre på bekostning af den anden. Hvad undervisningen angår, betoner Klafki »oplevelse« samt det »subjektivt meningsfulde« indhold i undervisningen og dette i et politisk dannende perspektiv, som afgørende kriterier.

Et tredje moment i bestemmelsen af det traditionelle dannelsesideal hedder: »individualitet« og »fællesskab«. Sprogtilegnelse og sproganvendelse – kommunikation – er et fundamentalt eksempel på dette forhold. Udvikling af individualitet, af det personligt unikke er altså netop ikke mulig ved i dannelsesprocessen at isolere den ene fra den anden, men derimod ved at kommunikere med de andre, hvorved alle udvikler sig som individuelle; alle gør sig selv, i deres individualitet til en del af kommunikationen og accepterer hinanden gensidigt i kommunikationen. Herefter følger tre felter som led i en sidste bestemmelse af momenterne i det traditionelle dannelsesideal: en gennemgang af den moralske (moralsk ansvarlighed som en uafhængig størrelse), den kognitive (tænkningens, erkendelsens og refleksionens betydning), samt den æstetiske og praktiske dimension. Hvad den æstetiske dimension af det traditionelle dannelsesbegreb angår, mener Klafki, at den manglende evne til historisk at give plads for dette »alsidighedens« og »mangfoldighedens« princip i uddannelsestænkningen – ikke mindst i tænk-

ningen om skolen – udgør et karakteristikum ved det traditionelle dannelsesbegrebs forfaldshistorie i det 19. århundrede med eftervirkninger op til vor tid. Klafkis dannelsesanalyse tjener således ikke til restoration af det traditionelle dannelsesbegreb. Men som led i en nybestemmelse udgør analysen et afsæt.

Når Klafki skal forholde sig til det traditionelle eller klassiske dannelsesideals betydning for nutiden finder han ansatser til en forståelse hos filosofen Schleiermacher, der ser »dannelse« som et værn mod samfundsmæssig ulighed, idet dannelse kan forstås som almindelse for alle. Klafki mener dog ikke ligefrem, at han hos Schleiermacher kan finde udtryk for egentlig »politisk dannelse«, men det skyldes, mener Klafki, en lidt for stor tiltro til »fremskridtet« (udviklingsoptimistisk historiefilosofi). Historien viste, skriver Klafki, at dannelsen forfaldt og blev til et samfundsprivilegium og anvendt som magtmiddel mod de »udannede« besiddelsesløse masser, der opstod som proletariat i kølvandet på den industrielle revolution. De fremskridt der er opnået siden slutningen af det 19. århundrede og i det 20. – også inden for skolevæsenet – skyldes det samfundspolitiske pres og arbejderbevægelsens sociale kampe.

Almindelse som værn mod samfundsmæssige uligheder i vor tid foreslår Klafki sin forståelse af i følgende opsummering:

- almindelse som dannelse for alle til selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne,
- som kritisk opgør med en nyreflekteret almenhedens struktur som noget, der vedrører os alle, og
- som dannelse af alle humane dimensioner af menneskelige evner, der kan erkendes i dag.

Almindelse må, betoner Klafki, netop i dag som modvægt mod de nye afpolitiseringsbestræbelser, der dukker op, opfattes også som politisk dannelse til en aktiv deltagelse i udformningen af den demokratiseringsproces, som skal fremmes yderligere.

Klafki skriver i sin anden studie, at dannelsesbegrebet undertiden er blevet afvist med henvisning til, at dannelsesbegrebet er et »forvrængende og idealiserende begreb«, et »historisk forældet begreb« eller ligefrem kan virke »politisk undertrykkende«. Alle tre indvendinger er sikkert i begrænset omfang sande skriver Klafki, men en central kategori som dannelsesbegrebet eller en ækvivalent er ubetinget nødvendig, hvis de pædagogiske bestræbelser på vegne af den kommende generation skal give mening, og hvis det i dag uomgængelige krav til os alle, altså også til de voksne, om »livslang læring«, ikke skal resultere i et virvar af usammenhængende sideløbende eller endog modsatrettede enkeltaktiviteter (side 60).

Diskursen om dannelsens indhold kan vi naturligvis ikke undvære, hverken når vi holder skole eller når vi i andre sammenhænge skal tage begrundet stilling til samfundets store og små spørgsmål. I nutidige uddannelsespolitiske reformer ses en klar tendens til berøringsangst i forhold til de almen didaktiske overvejelser. Det skyldes muligvis, at der i 70'erne blev slået lidt for mange slag i bolledejen på det uddannelsespolitiske område, men den eventuelle coma, der har været følgevirkningen af disse gamle kampe, må vi se at overvinde. Her kan klafkis analyse være en hjælp og bringe uddannelsesforskningen om skolen tilbage på sporet.

Hvis ikke vi igen for alvor i det uddannelsespolitiske reformarbejde beskæftiger os med dannelsesmæssige

overvejelser risikeres, at innovation af uddannelserne instrumentaliseres og reduceres til blot middelrationelle institutionelle reformer på et markedspolitisk grundlag. Markedet kan ikke ækvivalere demokratiet i klafkis udlægning. De subjektive og objektive kriterier for »god dannelse« kan (og bør) ikke tage hensyn til en markedsorienteret værdinihilisme.

Almen didaktikken er yderst velbegrundet, som Klafki viser, når det drejer sig om at begrunde dannelsens indhold. Lever vi i dag under en kontingent og hyperkompleks samfundsformation, udgør netop dannelsesovervejelsen markeringen af den identitet, der er nødvendig for at sikre, at kompleksiteten i samfundet ikke fører skolen og uddannelserne ud i markedets bundløse hænge-dynd, hvor individet overlades til panisk at fægte i blinde uden struktureret viden, mens Big Brother lystent overværer denne kommunikative katastrofe og er med på en kigger.

Dannelsesovervejelsen hos Klafki er udtryk for »kompleksitetsreduktion«, for nu at skrive i den jargon. *Men vi kan ikke begrunde og tage ansvar, hvis ikke vi tør/vil/kan sætte os mål i et demokrati.* Det er det analysen i hans bog helt enkelt drejer sig om. Med udgangspunkt i dannelsesovervejelsen ledes vi i bogen frem til selv de mindste detaljer i skabelsen af en begrundelse for en demokratisk skole – for undervisning i den demokratiske enhedsskole – for undervisning i skolen for alle.

De næste generationers muligheder for selv at kunne begrunde og tage ansvar for demokratiet med baggrund i en overleveret kultur og viden, der rummer andre og mere bestandige udtryk for værdier end de monetære, bør ansvarligt sikres gennem skole og uddannelse. Det drejer sig om en bestemmelse af en ny

tids dannelse i betydningen at træffe begrundede ansvarsfulde valg, om dannelsens indhold, om didaktik og om mod til at stille sig solidariske mål i et lystfikeret markedssamfund under konstant forandring. Gøres sådanne overvejelser ikke på et konstruktivt kritisk grundlag risikerer vi på sigt en genrejsning af det stærkt klassesdelte samfund, men nu ikke længere med baggrund i en central undertrykkende magt, men snarere under indtryk af ligegyldiggørelsens markedsorienterede sortering, hvor kun få har forstand på værdien af viden og fanden tager de sidste. Umyndighed i Kants forstand vil således kunne ende med at blive anset som »naturlig«. Lad så blot overskriften hedde »klare mål« til en begyndelse – det vil mange være bedst tjent med.

Lars Grønbæk

Et personorienteret perspektiv på vejledning og rådgivning

Jette Buhl og Jette Flindt Pedersen: *Den ægte dialog – i vejledning og rådgivning.* Gyldendal. I serien Socialpædagogisk Bibliotek. København: 2001, 124 sider, kr. 99,-. ISBN: 8700491160.

Den ægte dialog er skrevet af Jette Buhl og Jette Flindt Pedersen, der begge er erfarne socialrådgivere.

Bogen anlægger et såkaldt personorienteret perspektiv på rådgivning og vejledning. Det særlige skulle være bestræbelsen på, at aktørerne kan fremslå som de personer, de er med hver deres erfaringer og muligheder, som det hedder.

Bogen er delt i tre næsten lige store dele. I første del præsenteres hen over godt tredive sider bogens fænomenologiske forståelsesramme, der i særlig grad funderes i K.E. Løgstrups tænkning og i Martin Bubers dialogfilosofi.

Der har ifølge Jette Buhl og Jette Flindt Pedersen været en såkaldt ægte dialog, når deltagerne har kommunikeret »så 'konkret', som de har måttet ønske og har evner til, og de har oplevet, at det har været tilladt at tage de aspekter ind i samtalen, som de har ment var relevante og betydningsfulde, og de har oplevet at de gensidigt lyttede til hinandens udsagn« (side 72).

I andel del er vægten lagt på rådgivning, vejledning og refleksion. Denne del er med sine 35 sider bogens længste. Her behandles blandt andet så centralt et begreb som forandring. Forfatterne ser forandring som en tre ledet proces: oplevelse (situationen), ønsker (vision) og handling (ressourcer) (side 63 & 72). Hovedaktørerne er »brugerne«, som skal forandre sig og »ansatte«, som skal hjælpe til med den proces. Dette ordvalg bruges for at tydeliggøre den strukturelt forskellige position. Det kan være godt nok, men det er lige vel nok markedsterminologi til min smag, når elever bliver til brugere (side 10). I relation til første led fremhæves betydningen af den ansattes respekt for brugerens ret til at have den oplevelse af situationen, som hun nu engang har. Næste led handler om, at brugeren skal finde ud af, hvad hun vil. Her taler forfatterne om at formulere en vision, hvilket de særligt mener indikerer noget nyt og opnåeligt (side 67). De mener, at det sprog, vi bruger, skaber vores bevidsthed om virkeligheden, hvilket må siges, at gøre deres ordvalg vigtigt. Men er for eksempel det at ville være fysioterapeut en vision? Vision kommer af det latinske visio, der betyder at »se« og

forbindes ofte med visionnaire, der betyder en der har »visioner« eller er »synsk«. Det svarer vel meget godt til den betydning ordet tilskrives i det daglige. Jeg tror, dialogen mellem bruger og ansat havde være bedre hjulpet af at tale om hendes opnåelige ønsker til fremtiden.

Det sidste led formuleres som et spørgsmål om de ressourcer, brugeren har eller har brugt for at mobilisere for at realisere sin vision (side 69).

Når den ansatte taler med brugeren om hendes ressourcer, skal det ske konkret i relation til de ressourcer, som er relevante i forhold de visioner om forandring, som blev formuleret i de foregående led. Den ansatte skal endvidere relatere brugerens udsagn til Gregory Batesons idé om at forskellige måder at opfatte virkeligheden på, sådan som det kommer til udtryk i kommunikationen, kan ordnes i fem niveauer (side 65): handlinger-færdigheder-værdier-identiteter-formål. Det er forfatterens påstand, at vi ofte udtrykker os på niveau tre, når vi skal tale om vore ressourcer. Pointen er blandt andet, at den ansatte skal undersøge sådanne værdiudsagn nærmere og konkretisere dem ved at relatere dem til færdigheder og handlinger (niveau 2 og 1). Det lyder som en spændende og sikkert nyttig tilgang. Med forfatterens inddragelse af Bateson undrer det mig, at hans idé om feedback-processer, som den dynamiske kraft i alle læringssystemer (også rådgivnings-systemet), ikke tages op i denne sammenhæng. Hans betoning af forskellen som det energiskabende og af betydningen af at fokusere på spændingsfeltet mellem overensstemmelse og forskelle har ellers inspireret forskellige dialogiske tilgange til professionelle samtaler.

Tredje del handler om det personorienterede perspektivs betydning for de

ansatte. Der er blandt andet fokus på, hvordan de ansatte kan skabe et miljø med mulighed for faglig kompetence udvikling.

»Den ægte dialog – i vejledning og rådgivning« er et godt sted at begynde for den, der ønsker en overskuelig indføring i en dialogfilosofisk rådgivnings-teori og praksis.

Ole Løw

Vejledning om PPR Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Så kom den. Ja, den har faktisk været her i nogen tid, og den har været længe undervejs. Den ligger der og ser på den ene side indbydende ud og på den anden side lidt omfangsrig og uoverkommelig. Og hvorfor er det nu lige, at man skal læse den?

En stor tung sag på 156 sider i lækkert layout med gode billeder, en god sideopsætning med stikord i margenen, så man nemt kan finde rundt i den. Kraftigt og godt papir. Men der mangler dog et egentlig stikordsregister, så publikationen bedre kunne leve op til at være, det den er, en håndbog. For ved nærmere læsning bliver det klart, at vejledningen ikke er nogen vejledning i almindelig ministeriel forstand, men en håndbog. Den er da også udgivet i Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie som nr. 1-2000.

Når man skal starte på bogen sniger der sig hurtigt en tanke ind i bevidstheden, hvem er det nu denne vejledning er beregnet til, og hvad var meningen med den? Er den til politikere og forvaltningschefer – i så fald er den af et sådant omfang, at de skal de have bevilget or-

lov for at tygge sig igennem bogen. Eller er den for fagfolkene i PPR – og det er den så – hvad kan de så bruge den til?

Der findes sikkert nogle PPR-folk, som havde håbet på, at vejledningen nu også var en vejledning i gammeldags forstand, sådan at ministeriet havde fastsat vejledende normer eller måske bare kvalitetskrav på PPR-området. Men de skal kigge længe i den for at finde betydning af noget sådant. De tider er for længst forbi, hvor vejledende normer eller kvalitetskrav på PPR-området fastsættes til gavn og glæde for børn med særlige behov.

Vi er derfor i den lidt besynderlige situation, at selv om vi gennemsnitligt formentlig har verdens bedste normering på området, eksisterer der ingen særligt forpligtende normerings- eller kvalitetskrav for PPR. Normeringerne i Italien, der lige har indført skolepsykologi, er på papiret bedre end i Danmark.

Så også denne vejledning er beregnet til, som der står i Forordet, s.4.»dialog mellem brugere og beslutningstagere og en bevidst langsigtet planlægning af virksomheden (for) at opnå den nødvendige kvalitet i den pædagogiske-psykologiske rådgivning.«

I samme forord siges det om publikationen, at: »Denne vejledning er et værktøj til dette arbejde (planlægning), samtidig med at den påpeger de opgaver, der skal løses for at sikre børn, unge og deres forældre de samme rettigheder, uanset hvor i landet de bor.« Man må altså have tænkt sig, at vejledningen alene med sine argumenter og sit indhold vil kunne være i stand til at opfylde dette smukke mål –!!

Der er ingen tvivl om, at forfatterne oprindeligt er gået ind i projektet med at skrive vejledningen med dette mål for øje, men den politiske skæbne, der har overgået vejledningen har vist, at der

fortsat vil være store forskelle i den service PPR kan tilbyde i forskellige dele af Danmark.

Der står videre, »Vejledningen giver ud over de lovpligtige opgaver en række bud på valgmulighederne inden for de forskellige områder.« (s,4)

Og netop her fremtræder en af svaghederne ved hele projektet. Hvordan skal kommunerne, PPR-enhederne, foretage de nødvendige valg på området i forhold til pejlinger af udviklingen, som den f.eks. beskrives i kap.3 »Børns udviklingsvilkår, nybrud og PPR's virke«?

Det var vel lige netop det, en vejledning skulle bruges til. Det ved forfatterne også godt, og de prøver også at gabe over opgaven, så godt de kan. Men det grundlæggende dilemma, der består i centrale beskrivelser – vejledninger – uden beslutningskraft, og det lokale selvstyre i en decentral og kommunaliseret folkeskole mv. lader sig ikke skjule.

De grundlæggende dilemmaer i PPR-arbejdet ligger i balancegangen mellem vedligeholdelsesopgaver eller »skal-opgaver« og udviklings- og forebyggelsesopgaver.

Hvad skal PPR levere af ydelser, hvad kan vi, hvem sætter opgaven? Hvad bruger vi tiden til? Gør vi det rigtige i forhold til de behov, der er til stede hos børn, familier og de professionelle i nærområdet?

Kan PPR-vejledningen så hjælpe os på vej med at arbejde med dette grundlæggende dilemma? Nej næppe.

Vejledningen bærer præg af, at forfatterne også har syntes, at det er svært at forholde sig til disse spørgsmål. De prøver at komme uden om dette dilemma ved, meget fornuftigt, i starten at anlægge en procesorienteret og udviklingsmæssig synsvinkel på PPR (kap. 2). Så må man lokalt i denne udviklingsproces drøfte prioriteringer.

Men selv om der i vejledningen står rigtig mange gode ting, som PPR-medarbejdere kan have glæde af at læse, har den efter min mening en stor svaghed:

Den kan ikke finde ud af om den konsekvent skal være en manual til udvikling af PPR-området, eller om den skal være en status på PPR-virksomheden. Den prøver at være begge dele med overvægt på det sidste. Den vil det hele, og falder mellem to stole.

Og det går galt – i hvert fald hvis man havde håbet på, at kunne få nogen vejledning til hvordan fremtidens PPR-arbejde skal prioriteres.

I det indledende kapitel om »Lokalt arbejde med udvikling af PPR« slutter man med nogle vigtige spørgsmål, som kan danne udgangspunkt for en kortlægning af PPR's arbejdssituation og opgaveløsning. Det er nyttige spørgsmål til den selvevaluering, som PPR til stadighed er tvunget til for at kunne bevare sin legitimitet i systemet og for forsat at kunne udvikle sig.

Men det er langt fra tilstrækkeligt til at fastholde et udviklingssyn på PPR. Det er måske også for meget for langt, at en ministeriel vejledning skulle kunne anviser veje til en selvevalueringsproces og et efterfølgende udviklingsarbejde, men der kunne godt have været nogle henvisninger eller litteraturforslag, som kunne hjælpe læserne på vej.

I øvrigt mistes udviklingssynet undervejs, og beskrivelsen bliver nærmest en tæppebombning af området, alt skal med. Jeg savner en klarere disponering: f.eks. forslag til konkrete indsatser i forhold til forskellige brugere med opfordringer til læserne om at overveje, diskutere og prioritere. Jeg savner i det hele taget nogle forslag til mere *konkrete og gennemarbejdede* modeller (evt. som bilag), der kunne danne udgangspunkt for analyser af områderne og her-

efter prioritering. I stedet hænger vejledningen for meget fast i skal-opgaverne uden nærmere analyse af omfang, form og indhold og deres fortsatte berettigelse i PPR-arbejdet.

Men hvem siger også, at det ministerielle udvalg skulle lette arbejdet for os ude lokalt med de politikere og administratører, vi hver især er blevet velsignet med. De sidste ti års udvikling på PPR-området har vist, at hvis man ikke lokalt er parate til både at argumentere for sin virksomhed og samtidig være omstillingsparat, opnår man ikke forbedringer for de mennesker, som vi er sat til at betjene. Hvad langt værre er, man risikerer at tilfældige skrivebordsstrateger eller politikere med »moderne« ideer kommer til at bestemme indhold og struktur i PPR's arbejde. Vi har desværre set nogle besynderlige konstruktioner forskellige steder i landet med det resultat, at fagligheden har lidt under det.

Her kunne man godt i vejledningen have savnet en tydeligere faglig argumentation for idéen og kvaliteten i den tværfaglige enhed, som PPR oprindeligt er tænkt som, og som i sin form med de moderniseringer af indhold og arbejdsmetoder, der skal til, er en enestående succes. Det står der mellem linjerne, men det ville være befriende, hvis det var mere eksplicit.

Dilemmaet mellem de forskelligartede krav til PPR udtrykkes meget godt i kap. 2 »Lokalt arbejde med udvikling af PPR« (PPR – vejledningen s. 31):

»Barnets indlæring er størst i de første leveår, og en tidlig indsats kan mindske behovet for senere indgriben. Det er derfor vigtigt med forebyggende oplysningsarbejde i form af direkte kontakt med brugerne. For PPR kan det imidlertid være vanskeligt at løfte denne opgave, eftersom store dele af ressourcerne går til at løse lovgivningens

‘skal-opgaver’ på skoleområdet, jf. kapitel 4

Trods dette dilemma er det vigtigt, at PPR forstærker den tidlige indsats og det forebyggende arbejde.

Det er også, hvad regeringens handlingsplan lægger op til:

‘Velfærdssamfundet skal i langt højere grad forebygge frem for at lappe på problemerne, når de er skabt...’ « (fremhævelsen er anmelderens).

Om disse lovgivningens »skal-opgaver« står der f. eks. i vejledningen på s. 49:

»Som ovenfor gennemgået stiller specialundervisningsreglerne betydelige og ret detaljerede kvalitetskrav til PPR's virksomhed. Disse kvalitetskrav er samtidig retssikkerhedskrav for de involverede elever og deres forældre.«

På den anden side er forfatterne godt klar over at: »Det er utilstrækkeligt og ensidigt at beskæftige sig med traditionel undersøgelse og behandling af enkeltbørn / familier.« (s. 119)

Men hvor henter man hjælp til at håndtere disse dilemmaer, ja ikke i vejledningen. Det ville som nævnt måske også være for meget forlangt. Men det havde været rart, at man var kommet lidt tættere på, hvordan man ude lokalt kunne håndtere disse spørgsmål.

Vi skal altså selv gøre arbejdet, vejledningen gør det ikke for os.

Det stiller store krav til fælles bevidsthed og ansvarlighed over for PPR som organisation – ja, man kunne sige som idé.

PPR og specialundervisningen, som vi traditionelt er forbundet med, er på mange måde et konserverende system, som nok producerer overvejelser, teorier eller tænkning, men ofte afspejles det ikke i praksis. Ofte gør vi det, vi altid har

gjort – »plejer« og de traditionelle procedurer fylder meget.

For anmelderen er der ingen tvivl om, at vi ikke med de nuværende ressourcer kan undersøge, teste og behandle os ud af de problemer, som daginstitutioner og skoler oplever at have med børnene og deres familier. Der er ingen tvivl om at PPR i højere grad skal udvikle nye metoder og fremgangsmåder i arbejdet, at sortimentet i værktøjskassen skal være bredere. Vi skal tænke mere i hjælp til selvhjælp og mere konsultativ bistand.

Det kræver noget af et paradigmeskift i vores arbejde – væk fra den megen enkeltkontakt med klienterne til mere **systemarbejde og netværksarbejde, mere gruppevirksomhed, supervision, undervisning, kursusvirksomhed.**

Det ville have været spændende, hvis vejledningen havde beskrevet dette mere indgående. Forfatterne er jo godt klar over, at det er den vej vinden blæser.

Men det ville også have krævet, at man tydeligere havde forholdt sig til den besværlige diskussion af hvilke opgaver, der kan udtyndes eller »afskaffes« til fordel for vigtige og nærliggende forebyggelses- og udviklingsopgaver.

Vejledningen har i kap. 5, s.84-90 gode afsnit om overgange og helhed i børns liv – f.eks. overgangen mellem børnehaven og skole? Vi ved fra uro-undersøgelsen, at det er i indskolingen at den største uro findes, og at det er her sorteringsmekanismerne rigtigt sætter ind. Den sorteringsmekanisme, som PPR på godt og ondt er en del af. Hvordan kan PPR på system- og individplan forebygge, at de uheldige mekanismer får så stort et omfang som de gør. Der nævner vejledningen, at den brede medarbejdergruppe på PPR med sin erfaring og viden kan give væsentlige bidrag til løsningen heraf.

Men for den menige medarbejder på PPR- og såmænd også for lederne – kan det opleves frustrerende, at få alle disse arbejdsopgaver listet op som vigtige uden nogen anvisning af, hvordan prioriteringen skal foretages.

Selv om de ovenfor nævnte kritiske områder er fremhævet i denne anmeldelse, betyder det ikke at nærværende anmelder ikke synes, at vejledningen på mange måder er en udmærket håndbog, der kan bruges som opslagsværk i det daglige arbejde og i arbejdet med PPR's udvikling. Den er i det hele taget svær at komme uden om, fordi den med tyngde og faglighed giver en samlet beskrivelse af vores område – og det er flot. Det vidner om den høje faglige standard, som PPR-området har i Danmark.

Bogen indeholder foruden indledningen og et afsluttende kapitel med en fortegnelse over videnscentre, konsulentordninger, brugerforeninger mv. følgende kapitler:

- Kap. 2 Lokalt arbejde med udvikling af PPR
- Kap. 3 Børns udviklingsvilkår, nybrud og PPR's virke.
- Kap. 4 PPR's lovgivningsmæssige opgaver.
- Kap. 5 PPR-arbejdsopgaver i forhold til lovgivningen på børn- og unge området.
- Kap. 6 Rekvirenter og brugere.
- Kap. 7 Personale, arbejdsformer og ledelse.
- Kap. 8 PPR-organisationsmodeller.

Man må især fremhæve kapitel 4 og 5, som i en god oversigtsform giver samlede beskrivelser af »skal-opgaverne«. Kapitlerne er velegnet læsning for nye kolleger – og nok også for nogle gamle.

I kapitlet om organisationsmodeller gennemgås forskellige måder at organisere PPR-arbejdet på. Der gennemgås

fordele og ulemper ved forskellig organisatorisk forankring i kommunen. Det kan være god læsning som modgift mod mere eller mindre fantasifulde forandringer, som managementgeneraler i deres uforankrede fornyelsesiver kan finde på. Det skinner tydeligt igennem – uden at det siges eksplicit – at forfatterne har deres hjerte ved et selvstændigt PPR som et veludbygget tværfagligt rådgivende system.

Til slut vil jeg fremhæve, at hvis læsningen af denne håndbog kan med-

virke til at bevare og udvikle PPR, er meget nået – og det tror jeg nok den kan. Så skal vi nok gøre vores bedste for fortsat at tackle de dilemmaer og udfordringer, der ligger på området, så PPR forsat kan være en garanti for, at børn og familier med særlige behov får en chance for udvikling.

Så læs den før din kollega – eller gør det helst sammen med hende.

Freddy Sahl
Hvidovre kommune