

## Indhold



Anegen Trillingsgaard: <i>Skolens blinde øje. Et casestudie af urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen</i> . . . . .	503
Charlotte Norby og Ask Elklit: <i>Unge i sorg – erfaringer fra gruppeforløb med unge, som har mistet en kræftsyg forælder</i> . . . . .	520
Anne Linder: <i>Et nødvendigt fokus på hverdagslivets selvfølgeligheder i et relations- og ressourceorienteret pædagogisk arbejde</i> . . . . .	538
Preben I. Christoffersen: <i>Sociale relationer og udviklingsstøtte til børn med særlige behov</i> . . . . .	553
John Olsen: <i>At arbejde som konsulent som en del af psykologarbejdet</i> . . . . .	577
Mikala Lousdal Liemann: <i>Autisme – med eller uden ADOS</i> . . . . .	588
Abstracts . . . . .	617
Kort sagt:	
Holger Wahlström: <i>Replik til Hannah Fjældstad</i> . . . . .	619
Omtale af ny litteratur	
Bente Jensen: <i>Kompetence og pædagogisk design</i> (Birte Kvist) . . . . .	621
Ann-Christin Cederborg: <i>Interview med børn – en guide til undersøgelse og efterforskning</i> (Henning Strand) . . . . .	623
J. Beck & H. Wellershof: <i>Sanserne i undevisningen. Om at leve og lære i tingenes nærhed</i> (Mette Lilsig) . . . . .	624
Roger Ellmin: <i>Portfoliomodellen: en måde at lære og tænke på</i> (Birte Kvist) . . . . .	626

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:  
Psykologisk Forlag A/S  
Kongevejen 155, 2830 Virum  
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665  
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk  
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms



## Skolens blinde øje

### Et casestudie af urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen

*'Skolens blinde øje' rapporterer et casestudie af 5 børn, som var henvist til PPR, fordi de var så ukoncentrerede og forstyrrende for sig selv og andre, at lærerne mente, de var på kanten af, hvad der kunne rummes i klassen. Lærerne anmodede bl.a. om ressourcer i form af ekstra læretimer til barnet i klassen, alternativt at barnet blev undervist i andet regi. Børnene hørte til de 2-5% mest urolige i dagens Danmark, målt med CBCL og TRF (Achenbach, 1992), dansk standardisering (Bilenberg, 1999). De var normalt begavede, men havde forskellige kognitive mangler m.h.t. koncentration, motorik og hukommelse, specielt var de svage m.h.t. selvstændig organisering og planlægning (eksekutive funktioner). Børnene havde almindelige, gode og støttende familier. Der var ikke tale om omsorgssvigtede eller egentligt adfærdsforstyrrede børn (aggressive, voldelige og normkrænkende børn).*

Af chefpsykolog Anegen Trillingsgaard  
Børne- og Ungdomspsykiatrisk Hospital i Århus

Bogens titlen 'skolens blinde øje' blev valgt, da det med undersøgelsen måtte konkluderes, at skolen er meget lidt tilbøjelig til at se på sin egen andel i de stadig større problemer den har med urolige elever. Undersøgelsen sætter fokus på en pædagogisk praksis, som formentlig er udviklende for flertallet af elever i klassen, men som synes at bidrage til, at svage elever i stadig større antal får brug for specialundervisning/bliver udskilt.

PPR redaktionen har opfordret mig til at bringe et sammendrag af denne undersøgelse, som blev gen-

nemført i 1998-99 og publiceret i 2000 (Trillingsgaard, 2000). Redaktionen fandt, at undersøgelsen – trods sin alder – kan bidrage til den aktuelle debat om folkeskolens rummelighed. De vil knytte en kommentar til artiklen om udviklingen siden, specielt vedrørende denne børnegrupes vilkår i skolen – og dermed sætte resultaterne i relation til dagens debat.

**Formålet med undersøgelsen**  
Undersøgelsen tog udgangspunkt i den viden, vi på det tidspunkt havde fra international forskning om prognosen for de mest urolige, ukoncentrerede og forstyrrende

børn (Trillingsgaard, 1995). Det er børn, hvis problemadfærd opfylder kriterierne for DAMP/ADHD. Det drejer sig om 3-5% af en årgang.

Skolen kender disse børn. Det er børn, der har en forstyrrende adfærd i timerne, ikke kan koncentrere sig eller arbejde selvstændigt. Børnene har svært ved på egen hånd at organisere arbejdet. De handler ofte impulsivt og rastløst, og kan have svært ved at følge regler og vente på tur. Mange har svært ved at begå sig med andre børn. De fejltolker ofte sociale situationer og forstår ikke altid de sociale konsekvenser af deres handlinger. Andre børn trækker sig eller afviser dette ikke særligt velorganiserede barn.

De internationale forløbsundersøgelser viser, at disse børn langt fra 'vokser sig' ud af problemerne. Tværtimod, for godt og vel 60% gælder det, at de bærer problemerne med sig gennem ungdomsårene, hvor de nærmere 'vokser sig' yderligere ind i problemerne. Man kan se det som en snebold, der ned ad bakken ruller sig større og større, flere og flere lag lægger sig på. De tilkomne lag handler om manglende skolekundskaber, lav selvfølelse, manglende uddannelse, ingen eller dårlige kammerater, psykiske problemer og asocial/kriminel adfærd.

I denne sammenhæng er det særligt interessant, at langtidsundersøgelserne peger på, at skolen er en af de mest kritiske faktorer for, hvordan det kommer til at gå børnene senere i livet. Skolen er et såkaldt 'turningpoint' – desværre ofte til det værre. Hvis skolen ikke har indsigt og metoder til sin rådighed, bidrager den let til disse børns dårlige prognose.

Det var indsigten fra langtidsundersøgelserne, som skabte motivationen for denne undersøgelse, hvis formål var to-delt, nemlig:

1. At få en bedre forståelse af urolige børns situation i skolen, herunder finde forklaringer på, at stadig flere børn udskilles.
2. At udvikle og tilpasse metoder, ved hjælp af hvilke skolen kunne blive bedre i stand til at rumme børnene og sikre deres udvikling, sociale tilpasning og skolemæssige læring (metodeudviklingsprojektet).

Målgruppen var som allerede nævnt de urolige og ukoncentrede børn, som lærerne oplevede lå på kanten af, hvad der kunne rummes i den normale klasseundervisning. Bag henvisningen til PPR lå ønsket om ekstra lærertimer til barnet i klassen eller at få barnet flyttet til en specialklasse/foranstaltning.

### Forståelsesrammen

En undersøgelses teoretiske forståelsesramme har indflydelse på, hvordan forskningsspørgsmål stilles, hvilke undersøgelsesmetoder der vælges, og hvordan resultaterne fortolkes.

Denne undersøgelse er formuleret inden for rammen af 'Developmental Psychopathology', hvilket betyder en udviklingsorienteret, kontekstuel og systemisk forståelse af de undersøgte børns vanskeligheder. Ifølge denne forståelsesramme vil en urolig, ukoncentreret og forstyrrende adfærd hos et barn altid opstå som resultat af et komplekst samspil af indre og ydre faktorer, hvoraf nogle er risikofremmende andre beskyttende. En risikofaktor øger sandsynligheden for et dårligt udviklingsresultat (utilpasset adfærd eller psykisk lidelse), en beskyttende faktor gør det modsatte eller modererer en risikofaktors indflydelse.

Undersøgelsens børn har som udgangspunkt en indre sårbarhed i form af kognitive mangler. Hvordan det kommer til at gå for det enkelte barn afhænger imidlertid af eventuelle andre risikofaktorer antal og styrkeforhold (f.eks. dårlig begavelse eller dårligt undervisningstilbud) og samspillet med eventuelle beskyttende faktorer (f.eks. positivt temperament eller støttende forældre).

### Formål og forskningsspørgsmål

#### **Første formål var:**

At få en bedre forståelse af konstant urolige og ukoncentrerede børns situation i folkeskolen og finde forklaringer på, at de er så udsatte for udskillelse.

Hertil knyttede sig forskningsspørgsmålene:

1. Hvor afvigende er børnenes adfærd sammenlignet med andre danske børn?
2. Har børnene kognitive, sproglige eller motoriske vanskeligheder, og i givet fald hvilke?
3. Er der kontekstbestemte forskelle på, hvor urolige og forstyrrende børnene er i undervisningen?
4. Hvilke vanskeligheder oplever lærerne i forbindelse med at undervise disse børn i klassen?
5. Bliver børnene socialt isoleret i klassen eller direkte afvist af kammeraterne?

#### **Andet formål var:**

At gennemføre et metodeudviklingsprojekt m.h.p. at udvikle og tilpasse interventionsmetoder, som anvendt i et samarbejde mellem lærere, PPR-psykolog og forældre kunne udvide skolens muligheder for bedre at rumme, undervise og hjælpe ukoncentrerede, urolige og forstyrrende børn. Metoderne skulle virke i barnets dagligdag i skolen og forbedre børnenes muligheder for tilpasning og indlæring.

Hertil knyttede sig forskningsspørgsmålet:

6. Kan man inden for rammerne af kognitiv adfærdsterapi udvikle og tilpasse metoder, som anvendt i folkeskolen kan udvide dennes muligheder for bedre at rumme, undervise og hjælpe børn, som er ukoncentrerede, urolige og forstyrrende.

I undersøgelsen søgtes forklaring på det enkelte barns uhensigtsmæssige og utilpassede adfærd dels i barnets udviklings- og familiehistorie, dels i dets kognitive mangler, og dels i den skolemæssige kontekst, hvori problemadfærden præsenterede sig. Mest fokus havde vi på det sidste. Det var forhåbningen, at interventionen i skolen ville virke som en beskyttende faktor, vende en truende udvikling for det enkelte barn og øge sandsynligheden for tilpasning, udvikling og læring.

Vi vurderede, at forskningsspørgsmålene bedst lod sig besvare ved hjælp af en casestudie-strategi.

### **Forsknings strategien**

Casestudiet er en selvstændig forskningsstrategi, der adskiller sig fra andre strategier som eksperimentet, register- eller survey undersøgelsen. Casestudiet har sit fortrin som forskningsstrategi i tilfælde, hvor man ønsker at undersøge et aktuelt fænomen i sin

‘real-life-context’. Visse fænomener må undersøges i sin kontekst, simpelthen fordi der ikke er en klar grænse mellem fænomenet og dets kontekst. I sådanne tilfælde vil man typisk have at gøre med mange variable, som kun i ringe grad kan kontrolleres. At undersøge et fænomen i sin real-life-context var netop dette projekts formål. Vi ville undersøge de konstant urolige og ukoncentrerede børns situation i deres skolemæssige kontekst og udforske sammenhænge mellem deres problemadfærd og variable i deres skolesammenhæng.

I casestudiet går man i dybden i en enkelt eller et begrænset antal cases med det formål at forstå dynamikken i et fænomen. Casestudiet egner sig til at besvare forskningsspørgsmål af ‘hvorfor’ og ‘hvordan’ typen. Resultaterne giver ikke grundlag for statistisk generalisering om ‘hvor mange og hvem’, men de giver grundlag for at formulere hypoteser om årsager og dynamik i denne meget komplekse problematik.

### **Undersøgelsens faser:**

#### **1. Caseudvælgelse**

PPR formidlede kontakt til 5 børn, som matchede projektets målgruppe.

Børnene var henvist til PPR, fordi de var ukoncentrerede og forstyrrede undervisningen for sig

selv og andre. De befandt sig på kanten af, hvad der kunne rummes i folkeskolens normalklasser. Både lærere og forældre var af den sagsansvarlige PPR-psykolog blevet informeret om projektet og havde accepteret at deltage. Vi stillede ikke noget krav m.h.t. diagnose. Først og fremmest var det vores intention at udvikle en problemanalyse og interventionsmetode, som kunne hjælpe børnene i deres skolemæssige sammenhæng og om muligt overflødiggøre videre henvisning til børne- og ungdomspsykiatrien. Desuden var det vores erfaring, at diagnoser har begrænset værdi m.h.t. at forstå kompleksiteten i det individuelle barns vanskeligheder og ligeledes ringe betydning m.h.t. at planlægge den individuelle intervention. Vi blev klar over, at diagnoser i nogle sammenhænge blev opfattet som døråbnere i forhold til at udløse de ønskede ressourcer i amtet, og at der derfor kunne være ønsker om videre visitering til børne- og ungdomspsykiatrien.

## 2. Assessment

Det var vores intention at skabe en model for psykologisk undersøgelse og problemanalyse (assessment), som kunne hjælpe med at identificere faktorer af betydning for problemadfærdens opståen og vedligeholdelse. Det kunne være faktorer i barnet selv (hvorfor vi gennemførte en neuropsykologisk

undersøgelse), faktorer i barnets familie (hvorfor vi gennemførte interview med forældrene) eller faktorer i skolen (hvorfor vi gennemførte interview med lærere og observerede barnet ca. to dage i klassen og i frikvartererne). Det var klart for os, at vi måtte lede efter årsager til barnets problemadfærd både i barnets kognitive forudsætninger, i dets aktuelle skolesammenhæng samt i de hjemlige forhold. Vi var også forberedte på at forældre, lærere og PPR-psykolog kunne have forskellige definitioner af, hvad der var kerneproblemet og forskellige hypoteser om, hvorfor vanskelighederne var opstået, samt hvad der holdt dem vedlige.

Det var projektgruppen, som stod for assessment<sup>1</sup>, følgende metoder blev anvendt:

### A. Spørgeskemaer til forældre, centrale lærere og PPR-psykolog

1. CBCL (Child Behavior Checklist) (Achenbach, 1992). Dansk standardisering ved Bilenberg (1999). Der anvendtes både forældre- og lærerskemaet, samt skema til børn, hvis disse var over 12 år.
2. 5-15. Nordisk spørgeskema til udredning af børns udvikling og adfærd (Kadesjö, Janols, Korkman, Michelsson, Strand & Trillingsgaard, under udgivelse)

*B. Neuropsykologisk undersøgelse af barnet (tests og samtale)*

*C. 2 dages observation af barnet i sin klasse og frikvarterer*

*D. Semi-struktureret interview med*

1. Centrale lærere
2. Forældrene
3. PPR-psykologen

**3. Rapport**

Projektgruppen udarbejdede en 10-siders skriftlig rapport til forældre, lærere og PPR-psykolog. Rapporten indeholdt en præcisering af, hvad der var barnets problem(er), og hvordan dette kunne forstås i lyset af informationer fra neuropsykologisk undersøgelse, observationer i skolen og viden om barnets opvækst. Hvis der var forskellige hypoteser om årsagen til problemet blev dette beskrevet. Denne rapport fik forældre, lærere og PPR-psykolog tilsendt inden første fælles møde med projektgruppen. Fra start til slut tilstræbte vi på disse samarbejds-møder at etablere en åben, problemløsende og samarbejdsorienteret kontakt mellem de involverede personer omkring barnet. Rapporten blev diskuteret og reformuleret til alle kunne acceptere indholdet. Vi lagde vægt på, at diskussionerne gav forskellige vinkler på barnets vanskeligheder som kunne skabe ny forståelse og nye handlemuligheder. Denne fælles

problemdefinition og diskussion blev grundlaget for udarbejdelse af en fælles handleplan.

**4. Handleplan**

I handleplanen blev nedfældet, hvilke mål vi satte os (til næste møde) m.h.t. barnets adfærd, udvikling eller læring, hvordan vi ville nå disse mål, og hvem der gjorde hvad. Vi tilstræbte at formulere nære, konkrete og realistiske mål samt at diskutere, hvad hver enkelts rolle var i denne proces. Lærerne spillede selvfølgelig en stor rolle. Men forældrene fik mulighed for at forstå vanskelighederne i skolen bedre og overveje, hvad de hjemme kunne gøre for at forbedre barnets tilpasning i skolen.

**5. Interventionen**

Man kan ikke skelne skarpt mellem undersøgelse og intervention. I virkeligheder startede interventionen ved første spørgsmål til lærerne og forældrene om, hvad de anså for at være barnets væsentligste problem, eller hvilke ændringer de ville prioritere højest. Der sættes en proces igang, når lærere og forældre begynder at beskrive og forklare barnets problemadfærd, og samtidigt reflektere over, hvad de har gjort for at afhjælpe, og hvordan det har virket. Skoleobservationerne, som angav under hvilke betingelser barnet var mest roligt og koncentreret om sin



opgave (og modsat, hvor det var mest uroligt og forstyrrende) gav ideer til lærerne om, hvad af det de gjorde som virkede, og hvornår de måtte prøve noget andet. Lærere, forældre og PPR-psykolog mødtes med projektgruppen 2-3 gange i løbet af denne ca. 3 måneder lange interventionsperiode. På møderne evaluerede vi indsatsen i forhold til det/de formulerede mål. Det kunne give anledning til nye mål eller en analyse af årsager til, at det måske ikke gik så godt som ventet. Ved projektperiodens slutning aftaltes, hvordan processen skulle fortsætte efter projektperioden.

Alle børnene fik nogle timer med kognitiv træning/social færdighedstræning ved de psykologistuderende i projektgruppen.

### **6. Evaluering**

Omkring et halvt år efter projektets ophør evalueres dette. Lærere og forældre udfyldte Achenbachs skemaer (CBCL og TRF-skemaerne) om barnets adfærd. Samme skema blev udfyldt ved projektets start. Disse to mål kunne sammenlignes og sammenholdes med den udvikling der i den tilsvarende tidsperiode var sket i normgruppen. Desuden udspurgtes forældre, lærere og PPR-psykolog i et semi-struktureret interview om deres bedømmelse af, hvad projektforløbet havde betydet for barnets ad-

færd og udvikling, samt hvilke dele af projektet de fandt havde bidraget mest til en eventuel udvikling.

### **De 5 cases**

#### **Tobias**

Tobias var 9 år og gik i 3. klasse da projektet startede. Sammenlignet med de andre børn havde Tobias' udvikling altid været lidt sen. Først omkring skolealderen blev hans sprog forståeligt. Hans motorik var ligeledes forsinket. I børnehaven var Tobias stille, indelukket og tilbageholdende. Den urolige, pillende og forstyrrende adfærd blev først et problem, da han skulle tilpasse sig skolens krav. Forældrene beskrev Tobias som en positiv og tillidsfuld dreng, der gjorde sig meget umage for at leve op til forventninger og gøre det rigtige. Men han havde svært ved mange ting. Hjemme prøvede de at hjælpe ham med hans indlæringsvanskeligheder. I skolen blev han i perioder drillet, men han havde en god kammerat udenfor skolen. Lærerne beskrev ham ligeledes som en god og kærlig dreng, ikke på nogen måde aggressiv eller voldelig. Men han var ekstremt urolig, ukoncentreret og forstyrrende både for sin egen og andres indlæring. Tobias lod sig let distrahere, efterlignede de andre børn, var meget urolig, klodset og lavede høje lyde. Han manglede situati-

onsfornemmelse og viden om sociale regler. Han var forhippet på det sociale samvær, men fik mange sociale nederlag og afvisninger fra de andre børn. Han havde svært ved at koncentrere sig i timerne og kunne kun blive ved opgaven og gøre den færdig, hvis han havde en voksen ved sin side. Han gik ofte i stå eller tabte energi i forhold til det, han var i gang med.

Ifølge CBCL placerede Tobias sig blandt de 2-5% mest urolige drenge i Danmark ved projektets start. Han havde kognitive vanskeligheder, først og fremmest m.h.t. eksekutive funktioner men også med motorik og sprog.

### **Jepp**

Jepp var 9 år og gik i 3. klasse ved projektets start. Lærerne henvendte sig til PPR om hjælp fordi Jepp ikke fik det ud af undervisningen, som de mente han havde evner til. Jepp var en sød og venlig dreng, som trivedes udmærket i klassen, hvor han var vellidt. Men han havde svært ved at overskue de ting, som foregik omkring ham i skolen. Det var et problem for ham bare at overskue indholdet i sin skoletaske, hvorfor han ofte sad uden bog, indtil læreren fandt den frem. Han var ukoncentreret, hørte i de fleste tilfælde ikke kollektive beskeder og havde derfor vanskeligheder med at følge den almindelige undervisning. Jepp havde svært ved at arbejde selvstændigt.

Med en lærer ved siden af sig holdt han koncentrationen, men i det øjeblik læreren forlod ham for at hjælpe en anden elev, forsvandt koncentrationen igen. Så blev han urolig og lavede alt andet end det han skulle. I 1. klasse var Jepp efter sigende helt 'ustyrlig', og lærerne brugte et halvt år på at lære ham at blive siddende på stolen. Ved projektets start blev han beskrevet som langt roligere i forhold til dette. I dansk havde han endnu ikke brudt læsekoden. Han var populær og havde mange kammerater som han også legede med i fritiden. Sammen med faderen gik han til karate for at styrke motorikken, som ikke var helt god. Han var glad for computer og legede kreativt med Lego. Han kunne ikke lide at beskæftige sig med ting, som han ikke følte sig god til – og lektielæsning havde udviklet sig til en belastende situation. Han kunne ikke koncentrere sig, og hvis han følte sig presset reagerede han voldsomt. Hans selvværd svingede, som hans koncentration gjorde det. Ofte mente han, at han var den bedste til alt og kunne klare alt, andre gange faldt han i modsatte grøft og syntes, at han var et nul. Ifølge CBCL var Jepses uro ikke så svær, at den placerede ham i gruppen af de 5% mest urolige i Danmark, men tæt på. Jepp var en normalt begavet dreng med kognitive vanskeligheder, først og fremmest m.h.t. de eksekutive

funktioner men også m.h.t. motorik og perception.

### **Morten**

Morten var 13 år og gik i 6. Klasse da projektet startede. Forældrene og skolen beskrev samstemmende Mortens problem som vanskeligheder med at fastholde opmærksomheden om skolearbejdet og forholde sig roligt i situationer, hvor det forventes af ham. De var tilsvarende enige om, at Morten var en ærlig, kærlig og tillidsfuld dreng.

Morten boede sammen med sin mor og stedfar. Han havde regelmæssig kontakt med sin biologiske far. Morten havde fra han var lille været et uroligt og omkringfarende barn. I børnehaven legede han mest udenfor og blev beskrevet som et barn med 'krudt bagi', men ikke som noget problembarn. Med skolen begyndte Mortens problemer, fordi han ikke kunne sidde stille og koncentrere sig. Han var konstant præget af rastløshed og uro. Han pillede og fingererede med blyanter, viskelæder m.v., trommede på bordet og snoede sig rundt på stolen. Med årene var Morten blevet roligere, men fagligt var han kommet mere og mere bagud. Det pinte ham og påvirkede hans selvværd. I en periode havde han haft det meget dårligt med modløshed og selvmordstanker. Ellers var han en udadvendt dreng med venner i klassen og gode fritidsaktiviteter.

Mortens samlede problemscore på CBCL var høj, kun 2% scorede højere ifølge både forældres og læreres score. Tilsvarende høj var hans egen score for koncentrationsvanskeligheder og uro, hvori- mod forældrenes og lærernes lå lavere. Morten var en normalbegavet dreng med kognitive vanskeligheder, først og fremmest m.h.t. at koncentrere sig, planlægge og organisere sit arbejde selvstændigt (eksekutive funktioner), men også med usikker motorisk koordination og kropsfornemmelse.

### **Michael**

Michael var 11 år og gik i 5. Klasse da han kom ind i projektet. Michael boede sammen med sin mor, stedfar og dennes børn. Han havde regelmæssig kontakt med sin biologiske far. Fra Michael var helt lille sov han kun få timer om natten og var ekstrem hyperaktiv om dagen. Først i 4 års alderen sov han igennem. Han gik i dagpleje uden problemer, men i børnehaven havde han svært ved at lege med de andre børn, blev aggressiv og slog. Det accelererede til han fik 'mandsopdækning', derefter aftog problemerne. I skolen gentog de sig imidlertid i form af uro og koncentrationsproblemer. Lærerne sagde, at han havde svært ved at følge kollektive beskeder, ikke kunne arbejde selvstændigt, og ikke fik noget ud af gruppearbejde. Han skønnes at have gode evner,

men grundet koncentrationsvanskeligheder og sin overfladiske indlæringsstil udnyttede han dem ikke optimalt, hans læring fæstnede sig ikke. Han kom hyppigt i konflikt med de andre børn, primært fordi han var impulsiv og indblandende. Moderen beskrev, at Michael trods problemerne gik glad i skole hver dag.

Ifølge CBCL, både forældre- og lærerscore lå Michael ved projektets start blandt de 2-5% mest urolige. Lærerne vurderede ham tilsvarende højt på adfærdsforstyrrelse. Michael var normalt begavet, men havde kognitive vanskeligheder især m.h.t. adfærdshæmning, koncentration og arbejds-hukommelse (eksekutive funktioner)

### **Johan**

Da Johan kom ind i projektet var han 9 år og gik i 3. Klasse. Johan havde en svær start, blev født ved kompliceret fødsel. Var dog i småbarnsalderen et mildt og nemt barn, som sprogligt udviklede sig godt og hurtigt fik et stort ordforråd. Motorisk var hans udvikling derimod svært forsinket. Dagplejen gik uden problemer, men i børnehaven viste det sig, at han havde svært ved at indgå i leg med andre børn, han legede mest ved siden af dem. Overgangen til skolen var vanskelig. Johan var motorisk urolig, han kunne ikke sidde stille på en stol. I 3. klasse var det hans let-

afledelighed og vanskeligheder med at holde opmærksomheden, som lærerne fandt vanskelig. Han faldt ofte i staver, ind i sin egen drømmeverden. Han gik ikke selvstændigt igang med tingene og havde svært ved at deltage i gruppearbejde. Derfor fik han ofte ikke noget ud af undervisningen, hvilket forældrene kompenserede for ved 'hjemmeundervisning'. Han fremstod derfor – lidt paradoksalt – som fagligt dygtig og uden indlæringsvanskeligheder. Forældrene beskrev Johan som en god og tilidsfuld dreng, han var intelligent og vidende på mange områder. Forældrene var meget gode til at støtte ham både hjemme og i skolen.

På CBCL gav både lærernes og forældrenes score til en placering blandt de 5% mest urolige og koncentrationsforstyrrelde børn i Danmark. Johan havde markante motoriske vanskeligheder, men også kognitive vanskeligheder m.h.t. at fastholde opmærksomhed, kognitiv fleksibilitet og initiativ (eksekutive funktioner)

## **Undersøgelsens konklusioner**

### **A. Børnenes situation i skolen**

(relaterer sig til forskningsspørgsmål 1-5)

Børnenes urolige og ukoncentrede adfærd kunne i alle tilfælde føres tilbage til 'forhold i dem selv'.

Alle havde kognitive vanskeligheder især i form af eksekutive vanskeligheder, dvs. vanskeligheder m.h.t. initiering, planlægning og organisering af adfærd, adfærdshæmning, koncentration, arbejdshukommelse og/eller kognitiv fleksibilitet. Alligevel måtte den uhenigtsmæssige adfærd også bedømmes i den undervisningsmæssige sammenhæng, hvori den forekom. Der var tydelige kontekstbestemte forskelle på, i hvilken grad barnets urolige og forstyrrende adfærd manifesterede sig. Den uhenigtsmæssige adfærd blev forstærket i undervisningssituationer hvor:

1. der var en lav grad af lærergivet struktur, rammer og rutiner,
2. de vante rammer, rutiner og regler var ophævet
3. barnet skulle skifte fra én lokalitet/aktivitet til en anden
4. der var forventninger til barnets egen evne om selvorganisering og selvstændig planlægning
5. der ikke blev givet tilstrækkeligt tydelige og direkte beskeder og instruktioner til barnet (så det ikke vidste, hvad det skulle, eller mødte uforberedt uden de materialer i tasken som skulle bruges i undervisningen)

Projektets børn var roligere og fik mere ud af undervisningen i situationer, hvor der var klare og tydelige retningslinier, samt faste strukturer, rutiner og regler. Hyp-

pis læreropmærksomhed i form af små regulerende kommentarer var med til at fastholde barnets opmærksomhed på opgaven. Set i sammenhæng med den moderne projektorienterede undervisning, hvor børnene skal tage ansvar for egen læring, selv opsøge, strukturere og integrere viden fra mange forskellige steder, indgå i gruppeprocesser og definere deres rolle i forhold til andres, forstår man at lærerne fandt det vanskeligt/umuligt at varetage disse børns behov.

Det skal bemærkes, at det i alle tilfælde var lærere, som helhjertet arbejdede med moderne undervisningsformer som projekt- og gruppearbejde samt temadage. De mente, at projektets børn – mindst lige så meget som andre børn – havde brug for den læring, som denne undervisningsform tilstræber, blot var det meget vanskeligere at gennemføre i forhold til disse børn. Lærerne meldte om utilfredsstillende muligheder for at undervisningsdifferentiere tilstrækkeligt. De føler dobbeltkravet om både at optræde i den projektorienterede lærerrolle som konsulent i forhold til flertallet af eleverne og samtidig at imødekomme projektbørnenes behov for lærerautoritet, struktur og rammer. Flere af lærerne opfattede deres specialpædagogiske kompetence utilstrækkelig i forhold til den opgave.

Disse børns udskillelse fra normalmiljøet starter i lærernes oplevelse af denne umulighed. I den situation, hvor læreren ikke kan undervisningsdifferentiere tilstrækkeligt til at nå et barn, som yderligere forstyrrer undervisningen for sig selv og andre, vil løsningsforslaget hyppigt være ekstra lærertimer til barnet, alternativt at barnet flyttes til anden undervisningsform. Selv om folkeskoleloven intenderer en individualiseret undervisning, hvor hvert barn er sit eget læringsprojekt, og selv om de her omhandlede børn netop har brug for individualiseret undervisning, bliver de ofte tabere i denne undervisningsform.

Den moderne projekt- og gruppeorienterede undervisning, hvor børnene i højere grad skal opsøge og forvalte egen viden kan blive en risikofaktor i disse børns liv, fordi den med øget sandsynlighed forringer deres muligheder for at udvikle relevante personlige, sociale og faglige kompetencer. Samtidig med at den fremmer børnenes urolige og forstyrrende adfærd. Der er næppe tvivl om, at denne undervisningsform giver gode pædagogiske muligheder for mange børn, især de velfungerende børn, men skolen må ikke være blind for de negative konsekvenser den har for en gruppe af svagere elever. Derfor har vi kaldt undersøgelsen for 'Skolens blinde øje'.

### **B. Metodeudviklingsprojektet**

(relaterer sig til forskningsspørgsmål 6)

Konklusionen på metodeudviklingsprojektet var, at man kunne hjælpe undersøgelsens målgruppe, de ukoncentrerede og urolige børn i deres dagligdag på skolen på en måde som indebar, at børnenes problemadfærd mindskedes og deres psykologiske og faglige udvikling fremmedes. Der er sikkert flere veje til dette mål. De bærende principper i dette metodeudviklingsprojektet var:

1. At både undersøgelses og interventionsdelen foregik i et tæt samarbejde mellem forældre, centrale lærere, PPR-psykologen og projektgruppen.
2. At der blev skabt ny viden, fælles tænkning om, og forståelse af børnenes vanskeligheder gennem en grundig psykologisk udredning
3. At resultaterne af denne undersøgelse/observation blev sammenfattet i en skriftlig rapport, som skole og forældre fik
4. At rapporten blev et fælles arbejdsblad, som dannede grundlag for udarbejdelsen af en fælles handleplan.
5. At de involverede (centrale lærere, forældre og PPR-psykolog) mødtes flere gange over et forløb og ved hvert møde evaluerede resultaterne og justerede de fælles mål.

Effekten af denne arbejdsform kunne dokumenteres ved, at sværhedsgraden af børnenes problemdadfærd i skolen faldt (målt ved Achenbachs lærerspørgeskema), talmaterialet findes i 'Skolens blinde øje'.

En kvalitativ vurdering af projektets betydning for børnenes udvikling, ud fra interview med lærerne, forældre og PPR-psykologer viste, at projektbørnene blev mere rolige og koncentrerede, fik bedre selvsindsigt og selvværd, havde faglig fremgang, fik bedre forhold til kammeraterne samt blev mere glade og veltilpasse. Ikke alle børn udviklede sig lige meget og selvfølgelig forskelligt på forskellige områder.

Forældrene, lærerne og PPR-psykologerne var relativt enige, når de skulle vurdere, hvilke dele af projektet, der havde størst betydning for den positive effekt. Først og fremmest fremhævedes hele projektformen og det intensive samarbejde mellem skole og hjem, som betød, at en udviklingsproces blev initieret, og at man holdt hinanden fast på den fælles plan. Der kom fokus på barnet og en koordineret indsats i forhold til dets vanskeligheder, hvilket også barnet kunne mærke. Desuden blev den nye forståelse af barnets vanskeligheder nævnt, denne fremkom under den fælles udredning

og blev formidlet i rapporten om det enkelte barn. Rapporten gav anledning til nye handlemuligheder; konkret udmøntet i forskellige former for klasseintervention (her brugt som fællesbetegnelse for de pædagogiske strategier lærerne udviklede i forhold til det enkelte barn). En lektie- og dialogbog blev styringsredskab i skole-hjemsamarbejdet, denne gav forældrene bedre mulighed for at støtte op om barnets faglige udvikling og integration.

#### **Handleplanerne – mere detaljeret**

De udarbejdede handleplaner var individuelle. Af pladshensyn gives her en samlet beskrivelse af ingredienser, som hyppigt indgik.

#### ***Intensiveret skole-forældre samarbejde omkring barnet***

Dette var indbygget i projektets arbejdsform og er beskrevet ovenfor.

#### ***Klasseinterventioner af forskellig slags***

På baggrund af observationerne fra klassen kunne der ofte peges på væsentlige strukturgivende faktorer som:

*Hyppig kortvarig læreropmærksomhed*, som kunne bidrage til at holde barnets energiniveau oppe, fastholde dets opmærksomhed ved opgaven, eller hindre impulsivitet og irrelevant aktivitet

*Korte og direkte beskeder.* Kollektive beskeder eller komplekse verbale instruktioner blev i nogle tilfælde oversat til kortere beskeder og henvendt direkte til barnet evt. med visuel støtte.

*Inddele opgaver i mindre enheder,* som var nemmere for barnet at overskue. Hjælpe barnet til at forstå, hvad der var dets opgave f.eks. i et større projektarbejde, eller hvad det skulle gøre først i en stor opgave.

*Tydelige regler,* som blev håndhævet af læreren. Et par af børnene havde en mindre udviklet social kompetence. De blev hjulpet af lærere, som formulerede den sociale regel i tvetydige situationer og derefter håndhævede reglen i hele børnegruppen.

*Forberedende instruktioner* til nye og ukendte situationer. Nogle børn havde i nye og for dem uoverskuelige situationer brug for at læreren forhåndsorienterede dem om, hvad der skulle ske, og hvad han forventede af dem.

*Fysisk aktivitet.* Nogle af børnene havde brug for at røre sig ind imellem for at kunne fastholde deres koncentration. Andre havde brug for kortvarigt at kunne trække sig ud af feltet, hvis de fornemmede, at de var ved at 'køre op'.

### **Kognitiv træning/social færdighedstræning**

Dette var ligeledes indbygget i projektet og indgik i alle børnenes handleplaner. Det var projektgruppens bidrag, som to psykologistuderende omkring hvert barn tog sig af. Det foregik i skolen efter skoletid. De arbejdede især med koncentrationstræning og social problemløsning. I nogle tilfælde kom det også til at handle om barnets forståelse af sine vanskeligheder og sin rolle i klassen. I de fleste tilfælde blev det kun til få gange (fra 4-10 gange).

### **Støtte barnets overblik og selvorganisering i forhold til skolearbejdet**

Der var her tale om forskellige forældrebidrag med det formål at få barnets skolesituation til at fungere bedre. På baggrund af bedre kendskab til barnets vanskeligheder i skolen fik forældrene bedre mulighed for at bidrage til løsningen af disse. Et forældrepar lavede en skoleskema til barnet og lærte ham at bruge det. Dette gennemgik de hver morgen med barnet, så han var bedre forberedt på dagens skift. Et andet forældrepar bragte orden i deres barns utallige fotokopier ved hjælp af farvede chartekker, een farve til hvert fag. Flere begyndte at hjælpe deres barn med at pakke tasken, så de rigtige materialer kom med. En forældre lavede en vejledning med huske-



punkter til en situation, som ofte 'koksede' for hendes barn.

### **Lektiebog**

Der var tale om en dialogbog mellem skole og hjem. I lektiebogen informerede lærerne forældrene om lektier (i tilfælde hvor det var en del af handleplanen), om kommende projektarbejde el lignende. Det gav forældrene en mulighed for at læse lektier med barnet eller forberede det på temadage og projektarbejde, som for disse børn let blev særdeles stressprovokerende. Forældrene informerede tilsvarende lærerne, hvis særlige forhold gjorde sig gældende i hjemmet.

### **Faglig satsning**

I to af de fem tilfælde indgik læseindlæring i handleplanen, fordi det blev anset for afgørende for barnets fortsatte integration i klassen. De tre øvrige børn læste uden problemer.

### **Computer**

I tre tilfælde blev computer inddraget i handleplanen enten fordi det viste sig motiverende for barnet at arbejde på denne, eller fordi det kunne kompencere for barnets motoriske vanskeligheder.

### **Støttende samtaler**

I to tilfælde ønskede lærerne at give sig mere tid til at tale med barnet for at styrke selvtillid eller (ef-

ter)bearbejde vanskelige situationer.

### **Familiesamtaler**

I tre tilfælde ønskede forældrene en samtale med PPR-psykologen eller en fra projektgruppen om vanskelige situationer i hjemmet i forhold til barnet.

### **Belønningssystem**

I et tilfælde prøvede lærerne at bruge et belønningssystem i skolen. Formålet var at styrke barnets sociale tilpasning, som var problematisk. Det blev organiseret således, at barnet fik stjerner for god social adfærd i skolen, men stjernerne blev indløst hjemme i form af tur til skøjtehal m.v. Forinden var det sammen med barnet blevet drøftet, hvad god kammeratadfærd var, hvad det vil sige at koncentrere sig osv., samt hvilke adfærdsformer, som kunne udløse stjerner. Hver dag endte med en kort snak med læreren om, hvordan dagen var gået. Barnets adfærd bedredes hurtigt – og stjernesystemet blev glemt.

### **Forhold som modarbejdede projektets intentioner**

En række forhold vanskeliggjorde, at vi kunne nå de mål der blev formuleret. Man må formode, at sådanne forhold også i sammenhænge udenfor projektet kunne gøre sig gældende og være forklaringer på, at hjælpesystemet ikke

fungerer optimalt omkring disse børn.

1. Lærerne manglede i nogle tilfælde den nødvendige specialpædagogiske viden til at effektuere den ønskede undervisningsdifferentiering i forhold til barnet
2. Lærerne havde i nogle tilfælde svært ved at få timer i deres skema til koordineret samarbejde med PPR-psykologen og forældrene
3. Der var et tungt, energislugende og tidsforhalende system omkring bevilling af ekstratimer til barnet. Disse ansøgninger kunne i værste fald direkte modarbejde projektets intentioner, idet dagsordenen her var at dokumentere, hvor vanskeligt og uundervistligt barnet var.
4. Der var en stivhed i form af, at hjælpen skulle være en uddannet lærer, hvor en ufaglært medhjælp kunne have klaret jobbet med at strukturere og støtte barnet, så det kunne blive ved opgaven.
5. Skolen skød problematikken fra sig med forklaringer om, at den u hensigtsmæssige adfærd primært havde rod i hjemmemiljøet og indsatsen derfor skulle foregå i familien .
6. Man kan sige at projektgruppen udførte PPR-psykologens arbejde. PPR-psykologerne tilkendegav, at det ville være vanske-

ligt for dem, at få tid til den grundige udredning, der var grundlaget for handleplanen, og tilsvarende vanskeligt at få tid til den koordinerede indsats over tid med lærere og forældre.

### Afsluttende bemærkninger

Undersøgelsen drejede sig om folkeskolens rummelighed, som trods megen omtale synes at være for nedadgående.

En tidligere undersøgelse udført på initiativ af Undervisningsministeriet i 1996 på 20% af alle danske folkeskoleelever fandt at omkring 10% af eleverne forstyrrede mere eller mindre undervisningen for sig selv og andre. Yderligere 29% forstyrrede lejlighedsvis undervisningen. Kun 61% forstyrrede aldrig undervisningen. Knap 2% af eleverne i folkeskolen er så godt som konstant forstyrrende (Egelund og Hansen, 1998). En rapport fra Amtsrådsforeningen viser at flere og flere børn ekskluderes fra normalundervisningen (Amtsrådsforeningen, 1999).

Det er godt, at der er specialundervisning/specialskoler til de børn, som lærer bedst under de betingelser, men det er bekymrende, at gruppen af børn, som menes at have sådanne behov vokser kraftigt – og at skolen ikke synes at forstå eller tage konsekvensen af sin egen andel i denne proces. I peri-

ferien af normalområdet findes en stor gruppe børn med særlige pædagogiske behov, de kan inkluderes eller ekskluderes (normaliseres eller patologiseres) alt efter familiens og skolens evne til at rumme dem og hjælpe dem. Denne undersøgelse tyder på, at de pædagogiske principper om individualisering og undervisningsdifferentiering, som skolen formulerer for alle, i utilstrækkelig grad kommer de (svage) børn, som har mest brug for det, til gode.

Metodeudviklingsprojektet udviklede en model for problemanalyse og intervention, som organiserede et samarbejde mellem skole, PPR-psykolog og forældre, i forhold til børn, som er på kanten af, hvad der kan rummes i normalundervisningen. Erfaringerne tyder på, at det er muligt at hjælpe sådanne ukoncentrerede og urolige børn således, at deres problemadfærd mindskes og deres psykologiske og faglige udvikling fremmes.

### Note

- 1 En gruppe psykologistuderende indgik i projektgruppen

### Litteratur:

- Achenbach, TM. (1992) *Manual for the Child Behavior Checklist / 2-3 and 1992 Profile*. University of Vermont.
- Bilenberg, N. (1999). The child behavior checklist (CBCL) and related material: standardization and validation in Danish population based and clinically based samples. *Acta Psychiatrica Scandinavia. Supplementum*, nr. 398, årg. 100.
- Egelund, N. & Hansen, KF. (1998) Urolige elever og PPR. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 1, s. 3-22.
- 5-15. *Nordisk spørgeskema til udredning af børns udvikling og adfærd* (Kadesjö, Janols, Gillberg, Korkman, Michelson, Strand & Trillingsgaard, under udgivelse).
- Trillingsgaard, A. (2000) *Skolens blinde øje. Urolige og koncentrerede børn i folkeskolen*. Dansk psykologisk Forlag.
- Trillingsgaard, A. (1995) *Kun få vokser fra det. Om DAMP, ADHD og Hyperkinetisk Forstyrrelse i livsløbsspektiv*. Dansk psykologisk Forlag.

## Unge i sorg

– erfaringer fra gruppeforløb med unge,  
som har mistet en kræftsyg forælder



*I de seneste år har der været en stigende opmærksomhed omkring børn, der mister en nærtstående pårørende. Denne opmærksomhed er bl.a. opstået på baggrund af Kræftens Bekæmpelses fokus på børn og sorg samt forskellige udsendelser i TV omkring børn, der har mistet en forælder, og den har været medvirkende til, at man i regeringens folkesundhedsplan for 1999 – 2008 har præciseret, at alle skoler bør lægge planer for, hvordan der skal handles, når et barn, et medlem af personalet eller en forælder kommer i en svær livssituation (Olesen, 2000).*

*Hvad man stort set overser i denne forbindelse, er den store gruppe af ældre børn, der ikke længere går i folkeskolen, i det følgende kaldet »de unge«. De unge er en gruppe af efterladte, der bliver hjulpet meget lidt og taget meget lidt hånd om såvel de nære relationer som af de offentlige institutioner. Ifølge Preben Engelbrech (Danmarks Statistik, december, 2001); har hver tyvende 18-årig mistet en eller begge forældre.*

*Vi vil i det følgende redegøre for nogle af de behandlingsmæssige overvejelser, man bør have med sig i arbejdet med de unge og supplere dette med nogle resultater fra en spørgeskemaundersøgelse.*

Af Charlotte Norby  
Kræftens Bekæmpelse, Århus,  
og Ask Elklit  
Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

### Behandlingsovervejelser

Vores teoretiske referenceramme afspejler en udvikling fra de ældre og meget anvendte kriseteorier, til den nyere teori, der arbejder med diagnosebeskrivelser som fundament. Meget af den nye viden, man har om unge, der har mistet en forælder peger på, at mange af de unge i deres sorgarbejde også er traumeramte. Derfor må man i ar-

bejdet med denne gruppe overveje og eventuelt ændre nogle af de metoder, man tidligere har haft i arbejdet med de unge.

Nader (1997) peger på, at hvis man i behandling af børn/unge ikke er opmærksom på forholdet mellem traume og sorg, vil behandlingen ikke blive optimal. Som behandler kan man således »overse« traumesymptomer for at arbejde

direkte med sorgen, hvilket kan bidrage til at man forhaler eller komplicerer behandlingsforløbet. Det er vigtigt, skriver Nader (1997, s. 18), at man tager hensyn til den enkeltes individuelle evne og måde at huske og håndtere traumat på. Forskellige faktorer har betydning for, hvordan den enkelte reagerer i forhold til tabet f.eks. alder, hvem der er død (mor eller far) og social støtte til de efterladte.

At beskrive emnerne udfra disse forskellige vinkler på traume og sorg er baseret på en opfattelse af sorg, som individuel og bestående af flere dimensioner. Det er ligeledes meget i tråd med den »nyere« tilgang til sorgbegrebet, som beskrives i *Handbook of bereavement. Theory, research and intervention* (Stroebe, Stroebe og Hansson, 1999).

Mange af de ældre kriseteorier kan opfattes som overvejende adfærdsterapeutiske og uden særlig hensyn til det enkelte individ i gruppebehandlingen. Dette udelukker ikke, at man kan bruge enkelte elementer fra teorierne, men det kræver en individuel vurdering af og intervention overfor det enkelte gruppemedlem.

I arbejdet med de unge er det en forudsætning først og fremmest at arbejde med det eller de traumer, som den efterladte unge pådrages, når en forælder bliver syg og ef-

terfølgende dør af kræft. Før traumat eller traumerne er arbejdet igennem, kan det været vanskeligt for den unge at mærke sin sorg og arbejde med den for derved at integrere tabet på en sådan måde, at han eller hun kan leve videre med tabet som en ikke ødelæggende eller selvbegrænsende måde.

Silverman og Worden (1992) fremhæver, at en forælders dødsfald ikke skal ses som en enkel stressfuld begivenhed, men som en serie af begivenheder, der har fundet sted før og efter dødsfaldet.

## En beskrivelse af gruppeforløb for unge

### Baggrund

Mange af de unge har på eget initiativ søgt efter en gruppe for jævnaldrende, der har mistet en forælder. Det handler for den unge ikke bare om at komme i terapi, men hovedsageligt om at møde ligestillede. Interessen og kendskabet til samtalegrupper er typisk opstået på baggrund af mediernes interesse og specielt tv-udsendelser om emnet. Andre unge er, efter individuelle samtaler enten hos privat praktiserende psykolog eller hos Kræftens Bekæmpelse, nået til den konklusion, at det kunne være givtigt for den unge, at afslutte behandlingsforløbet med et gruppeforløb.

**Formål**

Formålet med grupperne er at yde den optimale støtte og hjælp for den unge, der har mistet en forælder af kræft. I gruppen møder de unge andre, der er eller har været i stort set samme situation som dem selv, hvilket er med til at give en stor tryghed i gruppen. Gruppen bliver en slags frirum, hvor den enkelte ikke skal tage hensyn til andre familiemedlemmer eller gamle venner, og hvor han/hun kan få sat ord på de tanker og følelser, der rører sig i forbindelse med det at miste en forælder.

**Rammer**

I vinteren 1999 blev beslutningen om at starte en gruppe for unge, der har mistet én eller begge forældre, truffet. Gruppen skulle have ca. 6 deltagere, som på forhånd var visiterede. Gruppen skulle være lukket, dvs. de samme deltagere skulle komme de 12 gange, forløbet skulle vare. Der blev lagt vægt på mødepligt og engagement fra deltagerens side. Gruppens møder skulle foregå i rådgivningscentrets lokaler sidst på dagen, hvilket har betydet, at gruppen har kunnet være uforstyrret. Efterfølgende har yderligere tre grupper kørt efter disse rammer. Grupperne er blevet ledet af CN; coterapeuterne har været hhv. Sigurdur Eyjolfsson og Lisbeth Lohdahl.

**Rollen som gruppeledere**

Det har været værdifuldt at være to til at lede grupperne. Dels har det været godt i arbejdet at kunne supplere hinanden, dels har det givet tryghed, at der har været én til at træde til og følge op i gruppen. Det har selvfølgelig krævet noget tid at lære hinanden at kende, men ved at mødes nogle gange privat har vi lært hinanden bedre at kende. Det har også været en stor støtte at have hinanden efter møderne, når der har været emner oppe, som har berørt én, eller man har været usikker på egen indsats under mødet. Det har endvidere været en lettelse, at man indimellem har kunnet trække sig lidt for aktiv deltagelse i gruppen, og at lade sin medterapeut tage over.

**Supervision**

Under forløbene er der løbende blevet givet supervision af en psykolog på rådgivningscentret. Her har vi taget mange emner op, fra rent praktiske ting til problemer, der har rørt os personligt. Vi har især brugt supervisionen, når vi har haft brug for at tale om, eller finde nye veje at gå i arbejdet med en klient. Vi har endvidere fået supervision til at se på vores samspil som terapeuter og vores rolle i gruppen.

**Om forløbene**

Et gruppeforløb starter som nævnt ovenfor med en samtale, hvor den enkeltes motivation, egnethed og

parathed til at starte i et gruppeforløb er blevet vurderet. Da der har været venteliste til grupperne, har det været muligt, at sammensætte den gruppe, vi har vurderet vil fungere optimalt.

Selve forløbet består af 12 mødegange med et egentlig møde på 2 ½ time. Vi har med succes opfordret deltagerne til at møde op lidt tidligere end gruppen begyndte, dels for at »falde lidt ind i stemningen«, men også for at drikke en kop kaffe/te med hinanden, uden at terapeuterne har været der. På et tidspunkt undervejs i de 2½ time er der holdt en kaffe/te pause på ca. 10-15 min., hvor deltagerne har kunne få lidt luft og få talt med hinanden. Denne pause har samtidig været en mulighed for terapeuterne til lige at tale om forløbet og diskutere eventuelle opgaver til deltagerne for den efterfølgende gang.

Ved den første mødegang har vi gennemgået rent praktiske ting, og vi har lagt stor vægt på at understrege deltageres mødepligt i gruppen. Derefter har deltagerne ved det første møde præsenteret sig selv og fortalt deres historie med en syg og nu afdød forælder – stort set en gentagelse af, hvad de fortalte under visitationssamtalen. Desuden har vi talt den enkeltes mål og forventninger med gruppen. Det, de unge typisk giver udtryk for denne første gang er, at de

gerne vil møde og tale med jævnaldrende, der har mistet en forælder. De savner en dybere forståelse fra den verden, de til dagligt befinder sig i. Det at få lov til at fortælle sin historie og at høre andre fortælle deres, fremkalder normalt stærke følelser. Ofte er det de samme tanker og følelser, der rører sig hos de andre unge på dette tidspunkt, og det er en stor lettelse for den unge at opleve sig selv »som de andre«. Erfaringen er, at stemningen i gruppen denne første gang bliver meget tæt og intim, de unge røres dybt af hinanden.

Vi slutter den første gruppegang med endnu en runde for at høre, hvordan vi sender den enkelte hjem – og med hvad. Generelt er der efter denne gang en følelse af lettelse og forståelse i gruppen. Endvidere giver de unge udtryk for, at det er rart at høre, andre tænker som én selv.

De efterfølgende gange starter vi med en »siden sidst runde«, der kan variere meget i længden alt afhængig af de enkelte deltagere. Efter denne runde, hvor alle bliver set og hørt, begynder vi at arbejde med opgaver eller temaer, der er lagt op til gangen før. Disse kan være givet fælles eller enkeltvis. Der kan også være et »hængeparti« fra gangen før, som det er nødvendigt at få afsluttet. Metoden har altså været en vekslen mellem at arbejde i en dynamik, hvor hele gruppen er med eller at arbejde in-

dividuet i gruppen – hvor vi dog lader gruppen komme med afsluttende kommentarer og betragtninger.

Den sidste gang har vi arbejdet med deltagernes udbytte af gruppeforløbet: – Har de nået deres mål? – Hvor bevæger de sig hen lige nu? – Hvordan vil de arbejde videre med deres liv? – Hvad er forskelligt nu fra da de startede? Vi har gjort en del ud af afslutningen og diskuteret både vores og deltagernes rolle i forløbet. Desuden har vi stillet dem nogle spørgsmål til evaluering af os og forløbet. Den første gang samt den næstsidste gang har deltagerne fået udleveret spørgeskemaer (herom senere).

### **Emner i gruppen**

Erfaringsmæssigt viser det sig, at de unges problematikker og vanskeligheder på mange punkter ligner hinanden. De emner der har været oppe i grupperne i form af temaer til diskussion eller en af os stillede opgaver, som at tegne den sidste tid eller at tage et minde med, er ofte taget op på baggrund af en deltager og har været af stor relevans for de øvrige.

Eksempler på fællesemner:

Den sidste tid; ofte i form af billeder der står meget stærkt hos den unge: Hvordan så den syge ud? – Hvad blev der sagt eller ikke sagt? – Hvordan så rummet ud, hvor den

syge lå? – Hvor godt blev den unge informeret af den raske forælder? – Blev der talt om, at forælderen var døende? – Hvordan var andre overfor den døende? De unge har fået tid i gruppen til at tegne den sidste tid, som de husker den. Når vi har talt om den sidste tid med forælderen, er der også blevet talt om dødsøjeblikket.

**Dødsøjeblikket;** hos de fleste nogle meget klare billeder, der handler om dagen, natten eller øjeblikket, hvor forælderen døde: Var den unge der? – Var den unge lige gået? – Hvordan udåndede den døde? – Hvordan så den døde ud, var den døde blevet kold? – Hvordan lugtede den døde? – Var den unge med til at give den døde tøj på? – Hvilket tøj? osv. I forbindelse med dødsøjeblikket og den sidste tid har de unge ofte haft nogle skræmmende billeder i sig, der er blevet ved at komme igen og igen hos den unge i forskellige situationer, billeder som er meget svære for de unge at tale om.

Vi har valgt at arbejde med disse to emner, som det første i gruppen. Det har typisk været de emner, der har været sværest at tale om for de unge. Samtidig har de unge haft oplevelser i denne forbindelse, der ofte har været nævnt som noget af det første, når vi har haft visitationssamtalen, uden at de unge dog er gået i detaljer omkring dem.

Vi har typisk brugt to sessioner



på at nå rundt i gruppen således, at alle har haft tid og rum til i detaljer at fortælle om deres tegning og den sidste tid. Vi har grebet emnet an som en fælles opgave i gruppen, da det er vores erfaring, at alle har noget vigtigt at sige om denne tid, men kun få har talt om den tidligere. At opgaven er stillet som en tegning, har bevirket, at vi meget hurtigt er kommet til »sagens kerne«, når den enkelte har skulle fortælle om sine oplevelser.

De to emner virker på de fleste af de unge som traumatiske forhold, som vi i gruppen får løst op for. De unge har følt sig magtesløse overfor forældrens sygdom og ude af stand til at gøre noget. De føler, noget er ødelagt for dem eller gået i stykker i dem, at livet efterfølgende er blevet langt mere skrøbeligt. De er blevet konfronteret med døden – såvel deres egen som forældrens. Nogle af de unge giver i gruppen udtryk for, at det er, som om tæppet er revet væk under dem. Det utænkelige er sket, det at have mistet en forælder, og det gør, at fremtiden tegner usikker og kaotisk.

**Hvor er den syge nu?/livet efter døden;** dette er et emne, der diskuteres af de unge. Er der en himmel? Er der en sjæl? Sidder min mor på en stjerne og kigger ned? Er min mor »med« mig? Mødes vi igen? Når de unge har tegnet den sidste tid og fortalt om dødsøjeblikket,

fører disse emner selvsagt mange flere emner med sig. Tæt opad dødsøjeblikket ligger en nysgerrighed hos de unge i form af, hvad det er som helt konkret sker, når et menneske dør. Der er i grupperne blevet vendt spørgsmål som: Når høresansen er den sidste der forsvinder, i hvor lang tid efter hjertet er stoppet har forælderen kunnet høre? – Hvor langt tid går der, før kroppen er helt kold? – Til en diskussion af ændringer i kroppens farve, munden der falder ned, lugt osv. (Vi har haft glæde af et par sygeplejerskestuderende i grupperne!).

Emnerne bliver taget op i gruppen som en fælles refleksion over de tanker den enkelte har haft omkring, hvor deres forældre er nu. Der er således både eksistentielle og religiøse dimensioner i disse emner. De tanker der her kommer frem i gruppen, falder helt i tråd med den nyere sorgteori omkring det, at de unge fortsat har forælderen »med« på den ene eller anden måde. De unge har på en eller anden måde et symbolsk billede med sig af den afdøde, og dette er en måde, hvorpå der bliver opretholdt et »tidløst« emotionelt forhold til afdøde, som vi opfatter som en sund tilvænning og tilpasning til tabet.

Ud fra en eksistentiel synsvinkel er det naturligt, at de mange tanker om døden dukker op i sorgarbejdet, idet den unge er blevet

konfronteret med døden, som i den eksistentielle psykologi regnes for et af tilværelsens grundvilkår. Denne konfrontation kan være angstfremkaldende.

»**Jeg bliver sindssyg**«; ofte fylder tankerne om den afdøde så meget, og sorgen føles så stor, at den unge bliver helt bange for sig selv. Det er en lettelse for de unge at høre, at det er en meget almindelig tanke. Denne tanke bliver allerede ved den første gruppegang manet i jorden; de unge føler sig pludselig »normale«. Vi taler også om, hvor skelsættende, voldsomt og barsk det, de unge har været udsat for og oplevet, er, og hvorfor oplevelserne fremkalder de reaktioner hos de unge, som de gør.

**Selv mord**; er noget flere af de unge har tænkt på, mere eller mindre konkret. Tanken om og følelsen af, at det hele ikke er noget ved mere, har mange af de unge haft, og de udtrykker stor lettelse over, at kunne tale om dette. Den unge oplever en ligegyldighed overfor livet, og flere af dem har overvejet selvmord, uden nogen har forsøgt eller gjort sig nogen direkte tanke om, hvordan et selvmord skulle foregå. Vi er gået ind og spurgt ret detaljeret til tankerne om selvmord, som ikke har vist sig at være ret konkrete. Det har mere handlet om en følelse af meningsløshed og et ønske om at lægge sig til at

sove og ikke vågne igen.

Efter katastrofen i USA den 11. september 2001, hvor World Trade Center blev ramt af terrorister, var der en stærk noget ambivalent reaktion blandt de unge. På den ene side blev det modløse syn på livet forstærket i form af tanker omkring; hvordan kan det utænkelige ske ...igen? og hvad er det dog for en meningsløs verden, vi lever i?. På den anden side oplevede de unge et stærkt bånd til de pårørende og efterladte efter terrorangrebet, og flere af de unge gav udtryk for, at det var gået op for dem, da de havde set de forfærdelige billeder i TV, at de ikke er alene om at have mistet, dette virkede som en trøst for dem. Meget af angsten hos de unge forsvinder, når de får sat ord på tingene og får lov at »brede« de tanker, de har, ud. De får talt ud og hører, at andre unge har lignende tanker.

»**Systemet**«; (dvs. hospitalsvæsenet); både positive og negative tanker bliver der talt om. De negative tanker om systemet kan handle om, at der ikke blev gjort nok for afdøde, hospitalet eller lægen fejlede, ventelister, forfejlede behandlingsforsøg og i det hele taget meget af det, der med jævne mellemrum er til debat i pressen. Positive oplevelser med systemet er der dog også, fx nævnes fantastisk opbakning fra hospitalets eller hjemmeplejens side, gode læger

eller omsorgsfulde sygeplejersker, der hjalp til en værdig død og var en god støtte for familien. Det er hovedsageligt de negative, vi hører om i gruppen. Der er specielt to typer af negative erfaringer blandt de unge. Den ene handler om en dårlig læge, der har givet familien en tidsbestemt frist for, hvor længe forælderen havde tilbage; den anden handler om, at der ikke blev gjort nok for den syge, at behandlingen blev opgivet på (iflg. den unge) et forkert og for tidligt tidspunkt. Det er vores opfattelse, at dette punkt følger i kølvandet på den megen debat, der er i medierne omkring vores sundhedssystem. Der er ofte megen vrede forbundet med dette emne og som terapeuter laver vi ikke en aktiv intervention, men lader den unge »få luft«, og dette er ofte medvirkende til, at vreden »lægger sig« hos den unge.

Som flere sorgteorier beskriver, er vrede en del af processen, og så længe den ikke tager overhånd, opfattes den som en sund reaktion på tabet. Sorg inddeles af Schuchter og Zisook (1999) i tre overlappende faser, hvor en indledende periode indeholder chok, mistro og fornægtelse. Vrede er en del af sorgen, da vreden bl.a. handler om svigt. Det er forskelligt hvor og hvad vreden retter sig mod, i dette tilfælde er det oftest mod systemet, som de unge føler har svigtet.

**»At være Palle alene i verden«;** dette tema handler om at andre unge, der ikke selv har prøvet at miste, ikke forstår hvad den efterladte unge gennemgår; voksne, der ikke ved hvad de skal sige; en følelse af isolation hos den unge, og hvordan skal jeg fortælle om min mor/far til nye mennesker, jeg lærer at kende? Yalom (1999, kap. 2) beskriver at det, at blive konfronteret med døden også fører til konfrontation med eksistentielle grundvilkår i form af eksistentiel isolation og meningsløshed. Det går op for den unge, at vi i livet er alene om døden, og det virker utrolig skræmmende på dem.

**Ansvar og rolle;** mange af de unge påtager sig et stort ansvar for hjemmet og for den forælder, der er tilbage. Vi arbejder med hvordan det ansvar den unge føler reduceres og hvordan den unge kan ændre sin rolle som den ansvarsfulde. Emnet er ikke ét vi har taget op som et direkte emne i grupperne. Det er et emne, der bliver aktuelt i »siden sidst runden« hos én eller flere gruppemedlemmer, og derfor er der blevet taget fat på det undervejs. F.eks. ser vi at mange af de unge piger, der har mistet en mor, pludselig må stå med ansvaret for en hel familie og husholdning eller, hvis de er flyttet hjemmefra, er de utrolig bekymrede for deres far og hans måde at klare dagligdagen på alene, samti-

dig passer pigerne skole eller arbejde. Pigerne kan ikke tale med deres far om de tanker, de har omkring moderen, de er bange for at gøre faderen ked af det og beskytter ham ved ikke at tale om afdøde eller om, hvordan de selv har det. Det er typisk piger, som altid har klaret sig godt og udadtil ser det ud til at være uændret.

Disse piger er ofte skrøbelige, meget stressede og føler sig oversete i forbindelse med deres mors død. Det forventes af dem, at de overtager moderens rolle. Vi arbejder ret konkret med, at de skal fralægge sig nogle opgaver, således at stressniveauet falder. Endvidere arbejder vi med pigernes rolle i familien, og hvilket ansvar der er deres. At reducere sit ansvar er ofte forbundet med en stor følelse af skyld blandt pigerne.

Roller som den der tager ansvar udspilles ofte helt konkret i gruppen i form af, hvem der tager ordet, hvis der er stilhed, hvem der kommer med idéer til emner, der skal tages op, hvem der kommer med kritik af den måde, vi arbejder på, eller hvem der står for ka-geordningen(!) På denne måde udspilles ofte nogle her-og-nu situationer i gruppen, som, når de bliver taget op, er med til at gøre forståelsen af egen rolle og ansvar mere tydelig. At pigerne reagerer med at tage ansvar og indtage moderens rolle er selvfølgelig ikke en reaktion, der opstår pludseligt,

men én der er grundlagt tidligt i deres liv, og på mange måder er inkorporeret i samfundsforventninger.

Som Bowlbys tilknytningsteori (2000, kap. 3) beskriver, er mange af de reaktionsmønstre, vi benytter os af som ældre, grundlagt i barndommen, og disse afspejles ikke mindst, når vi mister. Som terapeut for en gruppe der mødes 12 gange, er det stort set umuligt at arbejde indgående med den enkeltes tidlige oplevelser og forventninger, men vi søger at arbejde med situationen her-og-nu og er måske med til at lægge en spire til, at den enkelte senere ønsker at arbejde videre i individuel terapi.

**Tab i tabet;** et tema der handler om at få konkretiseret, hvad der er mistet med forælderen. Det er fx måden et knus blev givet på, hvordan julen blev holdt, hvordan huset ser ud, støtten og rådene man fik, eller glæden man kunne dele, når noget godt skete for den unge. Tab i tabet er et emne, der hænger tæt sammen med den sidste tid, idet det ofte går op for de unge, mens de fortæller, at de mistede forælderen langsomt og lang tid før dødstidspunktet. Samtidig bliver de bevidste om, at de med moderens/faderens død har mistet deres mest fortrolige, deres støtte gennem livet, den de lignede mest og en hel masse fremtidsdrømme.

Worden (1996, kap. 1) beskriver

fire sorgopgaver, som børn skal gennemgå i sorgarbejdet; accept af tabet, at opleve smerten eller de emotionelle aspekter af tabet, at vænne sig til omgivelserne uden afdøde, at redefinere opfattelsen af afdøde og finde nye veje til at huske personen.

Når vi taler om tab i tabet i gruppen, handler det om accepten af tabet, og der bliver i gruppen lagt vægt på, at de unge i erkendelsen af tabet får konkretiseret hvad, som er tabt med forælders dødsfald. Erkendelse af hvad som er tabt med forælderen, er bl.a. med til at gøre den unge mere bevidst om sin livssituation nu i forhold til livet med den afdøde.

**Fremtiden;** et tema der handler om tanker om fremtiden og det ikke at have mor/far, når man f.eks. bliver færdig med uddannelse, bliver gift, får barn osv. Tanker om de store øjeblikke i livet uden forælderen har næsten alle de unge på den ene eller anden måde haft. Flere af de unge udtrykker en angst for fremtiden, hvad sker der med mig nu når det utænkelige er sket? De unge føler sig ensomme med de tanker og det er en befrielse for dem, at dele dem og føle sig forstået i gruppen.

**Minder;** dette emne indeholder både gode og dårlige minder. Det bliver i gruppen »lovligt« at fortælle om dårlige minder med fo-

rældereren, på trods af at det er svært. Den unge får ofte meget dårlig samvittighed, når der siges noget mindre flatterende om afdøde. Ligeledes er et meget vigtigt emne i gruppen at tale om et godt minde. Der bliver arbejdet med mindet som et symbol på noget den unge har med sig fra forælderen gennem mindet. Minder er et emne, vi arbejder ret konkret med hos de unge. I slutningen af forløbet får gruppen typisk stillet opgaven; at tage et minde med, der for dem repræsenterer forholdet mellem den unge og forælderen. Det, de unge har medbragt, har været alt fra et stykke musik til et fotografi, et smykke eller en anden ting de har arvet fra forælderen. De unge har på skift fortalt om den ting, de har taget med, og vi har talt om, hvad tingen symboliserer i forhold til relationen mellem den unge og forælderen. Det er erfaringen, at dette er en rar opgave for den unge, og det er en måde, hvorpå vi får de positive ting mellem den unge og forælderen frem. Specielt er det en positiv oplevelse for de unge, at begynde at kunne fokusere på de rare ting de har haft med forælderen, fordi det ofte har været de skræmmende billeder, der har fyldt så meget hos den unge.

Man kan diskutere denne opgave i forhold til, om den skaber et alt for idealiserende billede af den afdøde forælder hos den unge, der ofte har en tendens til at sætte for-

ældereren og forholdet til forælderen på en piedestal, men det gode i opgaven er det positive, den giver den unge i form af mindet eller symbolet. Opgaven medvirker til, at den unge fortsat føler, at forælderen »er med« i den unges liv på en god måde. Havde forløbet strakt sig over mere end 12 gange, ville det være vigtigt også at fokusere på de mindre positive ting i relationen til forælderen, således at den unge ville få et mere nuanceret forhold og et klarere billede af forholdet til den afdøde forælder.

**Parforhold;** mange af de unge har svært ved at have en kæreste. Det handler igen om relationer og om angsten for at miste, om ubetinget kærlighed, om at blive »barn« overfor sin kæreste, om at savne forståelse fra kærestens side og om forholdet mellem kvinde/mand kontra forælder/barn. Det er vores erfaring, at de unge har stor glæde af hinandens erfaringer i denne forbindelse. Den dybere problematik, der er i de unges parforhold omkring angsten for at miste, for at give sig hen og for at elske, bliver tydeligere for de unge, når emnet er oppe i gruppen.

**Angsten for kræft;** de unge har en stor angst for kræft. De er bange for selv at få kræft, at den overlevende forælder, en søskende eller anden nærtstående skal få kræft. Uvisheden omkring sygdommen og

det at kræft rammer (mere eller mindre) tilfældigt har sat sine spor hos den unge. Ved at få talt om angsten kommer den til at fylde mindre hos den unge. Yalom (1999) beskriver, at det at blive konfronteret med en andens død, konfronterer individet med egen død og måske derfor er de unge så optaget af selve døden. Ved at få sat ord på angsten i gruppen og høre, at andre også har disse tanker, dæmpes den uden dog at forsvinde helt. Specielt de unge piger, hvis mor er død af bryst- eller underlivskræft, går ekstra meget til lægen, for at blive checket samtidig med, at de tænker meget over deres almene livsførelse.

**Afsked;** det er svært for den unge at give slip eksempelvis på nogle venner, der ikke har levet op til forventningerne om at støtte den unge. I det hele taget har de unge svært ved at sige farvel og nogle af dem har gavn af at få sagt farvel til den afdøde forælder i form af et brev, et digt eller eksempelvis ved at lave et fotoalbum om forælderen. Afsked er et emne, der fylder meget i gruppen.

Freud (Olesen, Kjær, Køppe, 1983) skriver, at den sørgendes arbejde er at frigøre sig fra objektet, hvorefter der frigøres en mængde energi, som skal geninvesteres i et nyt objekt. Det er ikke de nyere sorgteoriens opfattelse, at de unge skal frigøre sig fra objektet, den af-

døde forælder, men i stedet skal den sørgendes forhold til afdøde redefineres.

I gruppen viser det sig at de fleste på den ene eller anden måde har forælderen »med«, så det handler om, at den unge skal ændre sit syn på livet nu kontra livet med forælderen. Det bliver således en anden »form« for afsked, men også en afsked hvor vi arbejder med, at den unge skal se mulighederne i det nye liv. Et synspunkt der på en gang er kriseorienteret og med til at hjælpe den unge til at orientere sig mod fremtiden.

Afsked handler også om, at de unge skal sige farvel til mennesker, de troede, de kunne støtte sig op ad. De unge føler sig jævnlige svigtet af mennesker, de havde regnet med og på den ene eller anden måde at få taget afsked med dem, er noget der fylder meget hos de unge og som der bruges en del tid på i gruppen, da det også er et emne, næsten alle har erfaringer med. Det er trods alt svært, at give slip på venner eller familiemedlemmer, selvom de har svigtet og skuffet.

Forskellig forskning, eksempelvis de Silva (2000) peger på, at støtte fra familie, venner og andet netværk til den traumeramte spiller en væsentlig rolle i restitutionen. Med gruppen oplever flere af de unge, at de pludselig har et nyt netværk, hvilket er en stor støtte for dem.

Afsked med gruppen er derfor også et emne, med stor betydning i gruppen. Det er noget, vi forbereder de unge på de sidste gruppegange, og den sidste mødegang handler om, at vi skal sige farvel. I denne forbindelse taler vi om forskellige ting, bl.a. hvor den enkelte er nu, i forhold til da vi startede, om hvad der sket for den unge i forløbet, hvad er ændret, og om hvilke planer er der for fremtiden. Hvad skal der arbejdes mere med i forhold til forælderen? – Skal det gøres alene, eller er der brug for yderligere professionel hjælp?

Mange af de unge giver udtryk for, at gruppen har fungeret som et »sikkerhedsnet« for dem, og de vil komme til at savne gruppen. De vælger typisk ikke at sige helt farvel, men aftaler, at gruppens medlemmer skal mødes igen på et senere tidspunkt. Vi støtter dem i det, men gør dem samtidig klart, at det bliver noget andet end at være sammen som gruppe med to terapeuter under så strukturerede rammer, som de tidligere har mødtes under.

Ovenstående temaer, fylder generelt meget hos de unge. Det er selvfølgelig andre temaer, der på den ene eller anden måde kunne give mening at tage op, og som vi i forløbet har været inde på, men ovenstående er de temaer, som har været vigtige i grupperne.

## Undersøgelse af samtalegrupper for unge

### Formål og procedure

Formålet med denne undersøgelse har været at kortlægge de unges reaktioner og vurdere, betydningen af deltagelse i et gruppeforløb med andre unge, som har mistet en forælder af kræft. Gruppe nr. 2, 3 og 4 fik udleveret en række standardiserede spørgeskemaer første og sidste mødegang, samt et evalueringsskema, konstrueret til at belyse udbyttet af gruppen den afsluttende gang. Første sæt af skemaer bestod af 5 skemaer, mens slutsættet bestod af 3 skemaer mægen til de udleverede første gang.

### Metode

*MCMIII – Milton Clinical Multi-axiale Inventory-III*, giver et overblik over personlighedsforstyrrelser og moderate kliniske syndromer. Det primære formål med MCMIII er at skaffe supplerende information til klinikere, som skal foretage vurderinger og behandlingsbeslutninger om enkeltpersoner med følelsesmæssige og intrapersonelle problemer (Elklit & Simonsen, 2001).

*DSQ – Psychometric Qualities of the Defense Style Questionnaire-40*, måler 20 forsvarsmekanismer, som kan inddeles i tre grupper: modne eller stabile, neurotiske, umodne, ustabile forsvarsmekanismer (Elklit, 2000). De angives på en 9-trins

Likertskala, der til den ene side hedder »stærk uenig« og til den anden side hedder den »stærkt enig« (Elklit, submitted).

*CSS – Crisis Support Scale*. Et skema der består af 7 spørgsmål omhandlende social støtte efter en traumatisk begivenhed. Svarende angives på en 7-trins Likertskala, der strækker sig fra »aldrig« til »altid«. Gennem analyser af 4213 skemaesvarelses har CSS vist sig særdeles robust med høj validitet (Elklit, Pedersen, Jind, 2000, s. 1291).

*TSC-35, Traume Symptom Checkliste*. De 35 spørgsmål har en 4-trins Likertskala, der går fra »nej« til »ja-ofte«. Skemaet er kort, nemt at administrere og giver et billede på observerbar og selvoplevet adfærd. Symptomerne antages at beskrive dissociation, angst, depression, søvnforstyrrelser og mistanke om seksuelt misbrugstraume samt samspilsproblemer, aggression og somatisering (Elklit, 1990, s. 282). En høj TSC score kan anvendes til at bestemme omfang og afbelastning og/eller specifikke efterreaktionsmønstre hos personer udsat for et traume.

*CBI – Core Bereavement Phenomena*. Er udviklet i 1996 af Middleton et al. (Wilson & Keane, 1997, s. 387). Spørgeskemaet indeholder 17 spørgsmål med en 4-trins Likertskala, der går fra »overhovedet ikke« til »meget tit«. Hoveddimensionerne er tre faktorer:



Forestillinger og tanker, Separation og Sorg.

*Evalueringsskema*, skemaet er udviklet specifikt til evaluering af gruppeforløbet. Består af 8 åbne spørgsmål, samt en vurdering af forløbet med en svarskala med fem trin »uacceptabelt«, »dårligt«, »no-genlunde«, »godt« og »excellent«.

### **Demografi**

19 unge har deltaget i de tre grupper og fået udleveret spørgeskemaer. Sytten besvarede begge skemaer; af de 17 har 14 været kvinder, 3 mænd. Mændene har været fordelt således, at der har været én i hver gruppe. Gennemsnittet er 21 år med en aldersspredningen fra 18 – 25 år. Ti af deltagerne har mistet deres mor, svarende til 59% af det samlede antal deltagere. Fem af deltagerne har mistet deres far, svarende til 29% og to af deltagerne har mistet både mor og far, svarende til 12% af det samlede antal. Tidspunktet, fra dødsfald til 1. session rækker fra 3 måneder til 50 måneder med et gennemsnit på 14 måneder.

### **Andre begivenheder:**

Til spørgsmålet om »du i løbet af de sidste år har været udsat for andre belastende begivenheder« svarer 11 personer (65%) »ja«, mens 6 personer (35%), svarer »nej«. Eksempler på disse begivenheder er: studiestart, mistet kontakt med andre familiemedlemmer, sygdom

i familien, dødsfald i nærtstående familie, trafikuheld, opbrud i parforhold og voldtægtsforsøg.

### **Psykiske problemer**

*MCM* viser, at de unge mht. personlighedsforstyrrelser og kliniske syndromer ligger inden for normalområdet, dvs. de er ikke psykologiske påfaldende, med undtagelse af et højt angstniveau.

*Defense Style Questionnaire (DSQ)* viste et signifikant fald i brugen af umodne forsvarsmekanismer mellem første og sidste måling, ( $t = 3,8$ ; ( $df = 3,10$ );  $p < .005$ ).

*Trauma Symptom Checkliste (TSC)* viste et signifikant fald i subskalaerne: depression; ( $t = 3,2$ , ( $df = 1,14$ ),  $p < .007$ ), dissociation; ( $t = 2,5$ , ( $df = 1,14$ ),  $p < .005$ ), interpersonel sensitivitet; ( $t = 2,2$ , ( $df = 1,14$ ),  $p < .05$ ) og TSC total; ( $t = 3,2$ , ( $df = 1,14$ ),  $p < .01$ ) mellem 1. og 2. gang.

### **Social støtte og sorgproces**

*Crisis Support Scale (CSS)* viste en stigning i deltagernes oplevelse af den sociale støtte, de modtager fra 4,5 til 4,8 i gennemsnit. Der var ingen signifikante ændringer i de enkelte spørgsmål eller den totale score.

*Core Bereavement Phenomena (CBI)* er inddelt i 3 subskalaer; relativt set var den gennemsnitlige svarværdi for billeder 3,4, for separation 3,8 og for sorg 3,4, hvil-

ket kunne tolkes, som at separationsproblematik er det, der fylder mest hos deltagerne. Der var ingen signifikante forskelle over tid.

*Evalueringsskemaets* vurdering af gruppeforløbet består af en række åbne spørgsmål samt en skala, hvorpå gruppen har vurderet forløbet i sin helhed. På denne skala svarer ingen »uacceptabelt«, »dårligt« eller »nogenlunde«. To personer sætter kryds mellem »nogenlunde« og »godt«, 9 personer ved »godt«, 3 placerer deres kryds midt i mellem »godt« og »excellent« og to svarer ja til »excellent«. Samlet set er det en meget positiv vurdering af forløbet og gruppen.

I forlængelse af denne vurdering er stillet spørgsmål, der hedder; *Hvad har haft den største personlige betydning for dig i forløbet? – Har din hverdag eller dine tanker på nogen måde ændret sig under forløbet?* Typiske svar var:

- Jeg har fået nogle redskaber, jeg kan bruge til at udvikle mig selv med
- Jeg har fået taget hul på min sorg
- Jeg synes, det har været rart at få sat ord på en masse tanker og få bekræftet, at man ikke er »alene«
- Jeg har haft muligheden for at snakke med andre unge om det at miste en forælder af kræft

- Det har været godt at møde andre unge, som er i samme situation som jeg
- Jeg er blevet mere fokuseret på det at »komme videre«/at udvikle mig
- Jeg har til tider følt mig »nede i kælder«en, idet man åbner for »døre«, man/jeg ikke vidste fandtes
- Jeg har også følt lettelse over at kunne afslutte noget/mærke en bedring
- Jeg kan mærke, jeg har tænkt utrolig meget, og jeg er ofte ked af det dagene efter, vi har mødtes
- Når jeg er meget ked af det og alt ser sort ud, er det på en måde en rar fornemmelse, at jeg ikke er den eneste, der har det sådan, – at der er andre der føler og tænker det samme som jeg
- Mange ting er kommet til overfladen – det har været hårdt, men alt i alt også godt
- Jeg er blevet bedre til at acceptere min situation
- Jeg har fået det bedre med min familie, da jeg er blevet mere åben om, hvordan jeg har det
- Jeg er blevet mere positiv
- Jeg er blevet mere glad
- Jeg er ikke så bange mere

#### **Sammenhænge mellem variable**

Forestillinger om afdøde og alder var signifikante forbundne; aldersmæssigt er de unge i denne forbindelse inddelt i to næsten lige

store grupper, nemlig fra 18–20 år og fra 21–25 år. Problematiske forestillinger/tanker relateret til af-døde fylder mere hos de helt unge end hos de lidt ældre. En en-vejs ANOVA-analyse viste, at der var signifikant flere søvnproblemer hos den yngste gruppe end hos den ældre gruppe.

Der fandtes ingen signifikante sammenhænge i relation til, hvor længe siden det var, at de unge havde mistet, om det var mor eller far, om de havde søskende, eller om de havde været udsat for en anden belastende begivenhed indenfor det sidste år.

### Afsluttende overvejelser

Som terapeuter i gruppen har vi valgt at være ret styrende. Dette har vi gjort udfra forskellige overvejelser og erfaringer. De unge har typisk været midt i en løsrivelsesproces fra familien, da forælderen er blevet syg og døde. Processen er blevet afbrudt, og den unge er så og sige stadig midt i den. I gruppen viser det sig ved, at vi som terapeuter får »forælderrollen«, og de unge har et noget ambivalent forhold til os. På den ene side har de brug for og et ønske om, at vi sætter nogle rammer og en struktur for dem, (som familien ikke længere gør), på den anden side har de brug for at gøre en slags »oprør« mod os – vi skal i hvert fald ikke bestemme over dem. Ofte kan gruppen være ret kritiske overfor

os som terapeuter, og medlemmerne er hurtige til at stå sammen om kritikken. Vi gør derfor meget ud af at lytte og overveje den kritik og de forslag, der kommer om, hvordan gruppen kan arbejde. Vi taler åbent med gruppen om kritik og forslag, men lægger vægt på, at det i sidste ende er os, som terapeuter, der har ansvaret for gruppen, dermed er det også os, der tager de endelige beslutninger.

De kliniske erfaringer og empiriske resultater viser, i overensstemmelse med anden forskning og teori inden for området, at forskellige faktorer har betydning for de unges reaktioner, når de mister en forælder. I patologisk henseende er gruppen af de unge upåfaldende og kun kendetegnet ved et lidt forhøjet angstniveau, en separationsproblematik og mange belastende livsbegivenheder, som i øvrigt er almindeligt forekommende hos denne aldersgruppe. De yngste medlemmer er lidt mere belastede end de ældste, men der er forbløffende få sammenhænge mellem demografiske faktorer og de målte symptomer. Dette kunne opfattes som udtryk for en rimelig god tilpasning i det år, der er forløbet siden dødsfaldet. Ikke desto mindre viser undersøgelsen, at de unge i løbet af de tre måneder, som et forløb strækker sig over, opnår en signifikant forbedring i deres psykiske sundhed, der viser sig ved et fald i brugen af umodne forsvars-

mekanismer, og et fald i psykiske symptomer, specielt depressive, dissociative og interpersonel sensitivitet, der er et mål for sårbarhed i relationer.

Generaliserbarheden af resultaterne er naturligvis begrænset pga. det beskedne antal unge, men giver alligevel nogle indikationer for kommende forskning. Evalueringen af gruppeforløbene er meget positiv og taler for, at denne form for intervention burde være et standardtilbud for alle unge, der har mistet en forælder.

Den nyere forskning og teori inden for området understøtter kompleksiteten i opfattelsen af de unges sorg og dermed i de behandlingsovervejelser, man bør have med disse unge. Samtidig viser den sparsomme teori såvel som empiri, at der er basis for langt mere forskning på området. Gruppen er behandlingsmæssigt en overset gruppe, og det er vores opfattelse, at mange af de problemer der optræder i kølvandet på, at de mister en forælder ligeledes overses, bl.a. på grund af manglende viden om de problemer, de unge vil tage med sig ud i livet, hvis der ikke tages hånd om dem.

## Referencer

- Bowlby, J. (2000). *At knytte og bryde nære bånd*. København: Det lille Forlag.
- de Silva, P. (1999). Cultural aspects of post-traumatic stress disorder. I: Yule, W.(ed.) *Post-traumatic Stress Disorders. Concepts and Therapy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Elklit, A. (1990). Måling af belastninger efter voldeligt overfald med TSC-33 (traume symptom checkliste). *Nord Psykol*, 42(4), 281-289. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Elklit, A. (2000). *Psykologisk Traumebehandling – en effektundersøgelse*. København: Dansk Krise- og Katastrofe psykologisk Selskab.
- Elklit, A. (submitted). *Psychometric Qualities of the Defense Style Questionnaire-40*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Elklit, A., Pedersen, S.S. & Jind, L. (2001). The Crisis Support Scale: Psychometric qualities and further validation. *Personality and Individual Differences*, 31, 1291-1302.
- Elklit, A. & Simonsen, E. (2002). *MCMI-III. En introduction til Millon Clinical Multiaxial Inventory*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Engelbrech, Preben (Danmarks Statistik; personlig kommunikation, december 2001).
- Nader, K.O. (1997). Childhood Traumatic Loss: The Interaction of Trauma and Grief. I: Figley, C.R., Bride, B.E., & Mazza, N. (eds.). *Death and Trauma. The Traumatology of Grieving*. London: Taylor & Francis.

- Olesen, O.A., Kjær, B. & Køppe, S. (1983). *Metapsykologi 1. Sigmund Freud, »Sorg og Melankoli«*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Shuchter, S. & Zisook, S. (1993). The course of normal grief. I: Stroebe, M., Stroebe, W. & Hansson, R.O. (eds.). *Handbook of bereavement: Theory, research and intervention* (23-43). New York: Cambridge University Press.
- Silverman, P.R. & Worden, W.J. (1992). Children's reaction in the early months after the death of a parent. *Am J Orthopsychiatry*, 62(1), 93-104.
- Stroebe, M.S., Stroebe, W. & Hansson, R.O. (eds.) (1999). *Handbook of bereavement. Theory, research and intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, J.P. & Keane, T.M. (1997). *Assessing Psychological Trauma and PTSD*. New York: Guilford Press.
- Worden, W.J. (1996). *Children and Grief. When a Parent Dies*. New York: Guilford Press.
- Yalom, I.D. (1999). *Eksistentiel Psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Et nødvendigt fokus på hverdagslivets selvfølgeligheder i et relations- og ressourceorienteret pædagogisk arbejde



*Ved årsskiftet 2002 startede jeg som psykologfaglig konsulent på et udviklingsprojekt i Langebæk Kommune med titlen »Udvikling af den professionelle relationskompetence« med psykolog Peter Westmark som ekstern supervisor. I PPR 2002<sup>1</sup> blev der givet en bred introduktion til de nye tanker omkring relations- og ressourceorienteret pædagogik. Umiddelbart herefter deltog jeg i en konference i Ålborg, hvor ICDP<sup>2</sup> netværk blev stiftet. ICDPs opgave er at skabe opmærksomhed om den relations- og ressourceorienterede tænkning. Mine erfaringer fra projektet, PPR-artikler samt konferencen i Ålborg, reaktiverede nogle faglige overvejelser, som jeg tidligere har haft.*

af cand.pæd.psyk. Anne Linder  
Familiecentret for Sydsjælland og Møn

### Baggrund for artiklen

Den egentlige provokation til at skrive denne artikel kommer fra mine kolleger og samarbejdspartnere, der umiddelbart har svært ved at se det nye i at arbejde systematisk med at udvikle og støtte den professionelle relationskompetence (se evt. PPR nr. 4/2002 s. 341) for som de næsten samstemmende siger »det er jo det, vi altid har vist«. Sandhedsværdien af disse bemærkninger er indiskutabel, men for mig er det nye, at dygtige fagfolk som professor Henning Rye, og psykolog Peter Westmark har modet og troen på, at vi – ved at sætte fagligt fokus på hver-

dagslivets selvfølgeligheder, kan gøre en forskel i den pædagogiske praksis. Boje Katzenelson<sup>3</sup> formulere feltet således »Det vigtigste i tilværelsen er det mest oversete«.

Min ambition med denne artikel er, at sætte fokus på det mest oversete: Hverdagslivets selvfølgeligheder og bidrage med en model, der sætter disse selvfølgeligheder ind i et større perspektiv, eller formuleret mere konkret: Hvilken forbindelse er der mellem kvaliteten af hverdagslivets selvfølgeligheder, som de udspiller sig i relationen, og udviklingen af den sociale og personlige kompetence?

### Hverdagslivet

»Hverdagslivet er en forskudt sociologisk metafor for livet«<sup>4</sup>. Denne påstand fristiller definitionsforsøgene fra at nå frem til en entydig og smal begrebsafklaring. Samtidig udsætter vi os selv for faglig handlingslammelse, idet vi ikke uden klare begreber og afgrænsninger kan fordres at blive taget fagligt alvorligt.

A. Schultz<sup>5</sup> forsøg på at indkredse »Hverdagslivet« i en faglig terminologi har banet en faglig vej for mange. Et væsentligt teoretisk omdrejningspunkt er ideen om »graderet viden« som illustrerer, at den viden og erfaring, som individet har fra sit hverdagsliv, ikke er homogen, men (ibid s.133):

- Usammenhængende
- Kun delvis klar
- Slet ikke fri for modsigelser.

Schultz' hverdagslivsbegreb dækker over en mikroverden af selvfølgheder og upågtede begivenheder og relationer. Med begrebet »verden inden for rækkevidde« introducerer Schultz kroppen og kropsbevægelserne, tiden og rummet som hverdagslivets udviklingsbetingelser. Hverdagslivet er ikke, ifølge Schutz, det liv vi lever hver dag, men et område i dette liv, det område, der forekommer naturligt og selvfølgeligt. Derved fremkommer den noget overraskende mulighed, at vi kan bevæge os ind og ud af hverdagslivet. Vi

»forlader« vores hverdagsliv», når vi bevæger os ind på et område, der ikke med den »naturlige indstilling« kan tages for givet. Der er ikke noget i hverdagslivet, der er uoverskueligt, kaotisk og uordentligt. Det bør her medtænkes, at formuleringerne er skabt i begyndelsen af den store samfundsmæssige forandringsproces, der har opløst de traditionelle (samfundsmæssige, politiske og økonomiske) forestillinger, og dermed også sat en ny dagsorden for hverdagslivet.

Birthe Bech-Jørgensens<sup>6</sup> definition af hverdagslivet rammer nok bedre den aktuelle tidsånd: »Hverdagslivet er det liv, vi lever hver dag. Dette liv kan ikke defineres sociologisk. Uanset anstrengelserne for at indfange hverdagslivet, vil der altid være noget, der unddrager sig definitionerne, noget flygtigt og væsentligt der forsvinder« (ibid s. 150) og videre: »Dette liv er ikke kun selvfølgeligt. Det er også uoverskueligt og uforudsigeligt« (ibid s. 5).

Berger og Luckmanns<sup>7</sup> definitionsforsøg lyder: »Hverdagens virkelighed tages for givet som virkelighed. Den kræver ikke yderligere sandhedsværdi udover sin blotte tilstedeværelse. Den er simpelthen, som et selvindlysende og tvingende faktum. Jeg ved den er virkelig.« (ibid s. 37)

Citaterne fra de nævnte forskere yder ikke deres teorier den fulde

retfærdighed, idet de medtagne citater har haft fokus på »ansigt til ansigt situationerne«, hvilket ud fra en udviklingspsykologisk forståelsesramme er interessant, idet de supplerer vores viden om betydningen af de relationelle forhold.

Set med socialpsykologiske øjne er det dog ikke irrelevant at udvide definitionsforsøgene til også at medtage hverdagslivets betydning for udviklingen af den sociale fællesverden, hvilket artiklen senere vil forsøge at belyse.

Schultz, Berger, Luckman og Bech-Jørgensen bidrager alle til definitionsforsøgene af »Hverdagslivet«, men måske kan vi komme en begrebsafklaring nærmere ved at introducere en model, der grafisk forsøger at fremstille forskellige hverdagslivsniveauer. Velvidende at modeller aldrig kan blive et dækkende symbol for virkeligheden, vores forsøget alligevel.<sup>8</sup>

Modellens skrålinie illustrerer grænsen mellem det indre og ydre rum – et handlerum, der blandt andet styres af vores følelser. »Alle fø-

lelser er i deres inderste væsen impuls til handling«. <sup>9</sup>

**Hverdagslivets niveau 1:** Gennem kropsbevægelserne eksternaliserer individet sig selv gennem handling, et forhold der fremhæves af alle de valgte teoretikere (Schultz s. 66, Berger og Luckman s. 36 og Bech-Jørgensen s.122)

**Hverdagslivets niveau 2:** Fra fødslen er barnet i sit samspil med andre underkastet bestemte indgreb og reguleringer, der skal sikre barnet og samfundets overlevelse. Spædbarnsforskningen har dokumenteret, hvordan relationerne mellem omsorgsgiver og omsorgstager skaber forudsætningerne for al udvikling og læring (bl.a. Stern og Kernberg).

**Hverdagslivets niveau 3:** Den sociale samfundsorden skabes gennem menneskelig aktivitet (Berger og Luckman). Giddens<sup>10</sup> strukturteori bidrager endvidere til muligheden for at bygge en forståelsesmæssig bro mellem individ og samfund.



Individ: Indre verden	Samfund: Ydre verden
1.niveau Den subjektive verden	Hverdagens konkrete kropsverden
2.niveau. Den intersubjektive verden	Hverdagens nære fællesverden
3.niveau. Den institutionelle verden	Hverdagens abstrakte fællesverden

Ophævelsen af grænserne mellem den indre og ydre verden. Filosofi, kunst, religion, videnskab, der sekventielt kan ophæve hverdagslivets selvmodsigelser.

### Model 1. Hverdagslivsniveauer.

#### Hverdagslivets upåagtede aktiviteter (selvfølgeligheder)

For at få en bredere forståelse af det dialektiske samspil, der er mellem individets indre og ydre virkelighed (på hverdagslivets niveau 2), er det hensigtsmæssigt at lave en kobling til de udviklingspsykologiske teorier, f.eks. Kernbergs (1995) objektrelationsteori. Her opstiller Kernberg en tese om, hvordan individet gennem interaktionen får internaliseret sine forestillinger om verden, og gennem denne proces får differentieret subjekt fra objekt. I Bech-Jørgensens terminologi kaldes dette, at der gennem samspillet skabes en grundlæggende orden i hverdagslivets selvfølgeligheder. Denne orden gør det muligt at skelne, opdele, afgrænse, tyde, genkende og genskabe og ad denne vej få skabt regelmæssighed i tid og rum.

En vellykket hverdagslivsstruktur gør det muligt at justere, im-

provisere og skabe nye synteser, så forandringer og tvetydigheder ikke opleves som en trussel om kaos og sammenbrud.

Nogle af disse handlinger foregår uden refleksion – så at sige på en »relational automatpilot«. Bech-Jørgensens kalder disse handlinger de upåagtede aktiviteter: »De upåagtede aktiviteter er alt det vi gør, som vi ikke selv mærker til vi gør« og videre » Det drejer sig om sekvenser af aktiviteter, hvori det intuitivt bedømmes, hvad der er relevant at gøre for at komme videre« (ibid 147). Da disse betydningsfulde processer i interaktionen næsten er automatiserede, er det meget vanskeligt at konkretisere og verbalisere disse relationelle forhold.

Vanskelighederne med at formulere hverdagslivets selvfølgeligheder, mærkes også i det pædagogiske arbejde. Berit Bae<sup>11</sup> formulerer det således: »Vi savner en

forståelsesramme som parallelt med å fremhæve, hvor vigtige relationsbetingelserne er også får fram kvalitative forskjeller på procesnivå« (ibid s. 35). Sproget og det kognitive beredskab formår til en vis grad at fastholde og udvikle disse erfaringer, men hvis man vil forsøge at opfange og beskrive nogle af samspillet mere upåagtede aktiviteter, kommer man ud på en noget fagligere »tynd is«.

Daniel Stern<sup>12</sup> har vovet forsøget og har givet os en idémessig ramme for at forstå, hvordan det spæde barn i den præverbale livsperiode skaber grundlaget for struktureringen af hverdagslivets selvfølgeligheder, og dermed giver individet et grundlæggende redskab til at kunne overskue, fortolke og forstå sin egen virkelighed.

Med inspiration fra både Bech-Jørgensen, Daniel Stern, Berit Bae og A. Giddens vil jeg her introducere nogle nøglebegreber, der måske kan være med til at opfange og beskrive hverdagslivets upåagtede aktiviteter, i håbet om, at disse beskrivelser kan bidrage til, at vi får udviklet et fælles fagligt sprog omkring de relationelle »selvfølgelighederne«.

Begreberne er »Forbundethed«, »Anerkendelse« og »Tillid«.

### **Forbundethed**

Det er et konstruktivistisk standpunkt, at den sociale virkelighed

skabes af mennesker i en interaktiv proces. Individet fremstår i den Giddenske betydning, som en kynig og vidende aktør, der hele tiden bliver konfronteret med utallige valgsituationer og valgmuligheder, men som samtidig kun får en beskeden vejledning i, hvordan disse valg skal træffes. Individet skal selv skabe sin identitet og liv gennem det samtidige nærvær.

»Det samtidige nærvær« (Bech-Jørgensen) indeholder den antagelse, at samværet er tids- og rumligt struktureret (ibid. s. 96). Det samtidige nærvær er et udviklingsmål for forbundetheden. Forbundetheden og nærværet betyder, at to eller flere mennesker befinder sig i en fælles verden indenfor rækkevidde, hvor de umiddelbart kan nå hinanden med sanserne, sproget og kropsbevægelserne. Når samværet er synkroniseret, kan det sociale lager af viden om handlinger og erfaringer deles med andre og en læring og erfaringsudveksling kan finde sted. Et begreb, der er beslægtet med den følelsesmæssige forbundethed, er Sterns »affektive afstemninger<sup>13</sup>«.

Begge begreber indeholder processer, der giver individet fornemmelsen af at »være med« og forbundet på det intrapsykiske plan til et andet menneske i et forhold, der opleves kontinuerligt og ubrudt. Den følelsesmæssige forbundethed har dog visse vanskeligheder i den interpersonelle »vir-

kelige« verden, eller rettere, der må ske en udvikling frem mod et mere komplekst følelsesmæssigt beredskab, der bl.a. kan rumme følelsesmæssige modsætninger. For at denne følelsesmæssige forbundethed kan udvikles og fungere i et samspil f.eks. mellem barn og pædagog, må den voksne kunne aflæse barnets følelsesmæssige tilstand ud fra barnets ydre adfærd, korrespondere dette med sin egen aktuelle tilstand og tilpasse sine »konklusioner«. Tilpasningen af sine »konklusioner« på et barns relationelle udspil er en grundsten – om end upåagtet (og for nogle selvfølgelig) – i det pædagogiske arbejde.

Relationel »omstillingsparathed og fleksibilitet« er andre pædagogiske »selvfølgeligheder«: »Ikke bare genkendelser og gentagelser, men justeringer og improviseringer hører med til de upågtede aktiviteter.« (Bech-Jørgensen, s. 147)

Kurt Palsvig<sup>14</sup> har et begreb han kalder »styrefart«. Ideen i begrebet er, at al menneskelig forbundethed fordrer et vist aktivitetsniveau. Han skelner mellem den indre »styrefart« som han kalder »berørelsen« og den ydre som han kalder »bevægelsen«. Som Palsvig hævder: »man kan ikke styre en parkeret bil«, det fordrer en indre bevægelse (f.eks. motivation, intentionaltitet) og en ydre bevægelse (handling).

I hverdags sproget taler vi ofte om »kemi«. Vi forstår godt fornemmelsen, når »kemien passer«, men har store vanskeligheder med at begrebsliggøre fornemmelsen. Hvis vi, med Palsvigs terminologi, anvender »berørelsen« for de fornemmelser, vi oplever på det intrapsyke plan i mødet med et andet menneske og forstår »bevægelsen«, som de udlevede handlinger på »berørelsen«, kan vi måske indkredse nogle vigtige relationelle byggesten til det pædagogiske arbejde .

Forbundenheden og nærværet betyder, som tidligere nævnt, at to eller flere mennesker befinder sig i en fælles verden indenfor rækkevidde, hvor de umiddelbart kan nå hinanden med sanserne, sproget og kropsbevægelserne. Dette samvær skal synkroniseres, så det sociale videnslager af handlinger og erfaringer kan deles, og en læring og erfaringsudveksling kan finde sted. Synkroniseringen afhænger blandt andet af at få afstemt »berørelsen« med »bevægelsen«, da bevægelsen forbinder den indre verden med den ydre. Sammenhængen viser sig tydeligt på det konkrete plan, for hvis vi kun bevæger os lidt (og derved berøres lidt) sløves vores sanser, og den opmærksomhed, som genskaber bevægelsen på det indre plan, »tændes ikke« eller genskabes i ujævne rytmer.

Birthe Bech-Jørgensen har beskrevet det således: »Når vi bevæger os, opleves verden som en proces, som er foranderlig og differentieret. Den umiddelbare omverden forandrer sig ved hver eneste bevægelse. Forandringen appellerer til sanser, følelser, nysgerrighed og opmærksomhed. (ibid s. 126)«

### Anerkendelsen

Ud fra en dialektisk relationsteori må erfaringerne fra det relationelle samspil forstås i lyset af individets fundamentale og modstridende behov for tilknytning og autonomi. Omsorgens processer skaber i livets start grundlaget for al udvikling og læring. Som Berger og Luckman<sup>15</sup> fremhæver, udvikles, overføres og vedligeholdes al menneskelig viden i de sociale situationer (ibid s. 15), og de nævner ansigt til ansigt situationerne – som de samværssituationer, der har størst grad af interesse og intimitet. Her skabes individets første emotionelle og kognitive erfaringer, der bliver prototypen på individets fremtidige relationer.

Johan Aspelund<sup>16</sup> nævner den sociale responsivitet, som er en almen tilbøjelighed til svar og gensvar. Hvad den ene person gør, er et gensvar på, hvad den anden netop har gjort. Responsiviteten er denne vekselvirkning. Mennesket er et responsivt væsen, der ople-

ver i andres nærvær. Individets selvopfattelse er et produkt af denne responsivitet. Enhver bestræber sig på at blive anerkendt og set. Anerkendelsen = »erkende som værende gyldig« eller som Berit Bae formulerer det: »Anerkendelsen handler om psykologisk liv eller død«.17

Ros og anerkendelsen fra andre mennesker afhænger helt af, om vi kan leve op til de relationelle forventninger og sociale normer. Vi får anerkendelse, hvis det lykkes for os, men vi møder til gengæld misbilligelse, hvis vore handlinger bedømmes negativt. Behovet for at blive anerkendt af dem, vi er afhængige af, giver stor definitionsmagt til f.eks. lærere og pædagoger. Ud fra dette perspektiv kan vi forstå Berit Bae (ibid s. 38), når hun skriver, at det er et håbefuldt projekt og et vovestykke, når barnet forsøger at dele sine tanker og oplevelser med omverdenen.

Ingen vil sandsynligvis være uenig i, at vigtige grundsten i den pædagogiske praksis består af disse anerkendende selvfølgeligheder. Det er vanskeligt at forstille sig et succesfyldt pædagogisk arbejde, der ikke (om end intuitivt) bygger på betydningen af anerkendelsen. Jeg har mødt mange professionelle, der siger: »Jeg roser da tit barnet«. Ofte anvendes ros og anerkendelse synonymt, men der ligger en fremtidig udfordring i at få adskilt disse begreber. Der er større krav om

gensidighed og forpligtelse i at modtage ros end i at modtage anerkendelse. Desuden er der en tendens til, at rosen bruges som positiv bedømmelse af barnets adfærdsmæssige aktiviteter, hvor anerkendelsen er »bedømmelsesfri« og går mere på at erkende barnets tanker og følelser som værende gyldige. En anerkendelse er en bekræftelse, der giver kraft til den andens oplevelse.

### Tillid

I modernitetens komplekse tidsalder er det umuligt at forholde sig til alt og alle. Derfor bliver begrebet »tillid« en værdifuld og central faktor i bestræbelserne på at skabe sine egne overlevelsestrategier. Da det er umuligt at vide alt, må individet ofte bygge sine beslutninger på andres udsagn eller ideer om verden.<sup>18</sup>

For at udvikle tillid til abstrakte systemer eller anonyme personer, fordres fundamental tillid skabt i den første interaktion. Når den fundamentale tillid er skabt, og individets psykiske grundstruktur er tilstrækkeligt udviklet og stabilt, danner det kernen i den personlige tillid. Personlig tillid skabt i den første interaktion og udviklet og vedligeholdt i mødet med pædagoger og lærere er fundamental for udviklingen af det sociale liv, som skaber rammerne for hverdagslivets selvfølgeligheder, men som

samtidig legemliggør og realiserer de sociale strukturer.

Gennem hverdagslivets rutiner, småtraditioner<sup>19</sup> og fælles sprog, kan de individuelle oplevelser objektiviseres og generaliseres efter både tidsmæssige og rumlige strukturer.

Samspelet mellem barnet og den professionelle voksne skaber derfor en grundlæggende orden i hverdagslivets selvfølgeligheder. Kvaliteten af dette samspil er godt, hvis det giver barnet mulighed for at skelne, opdele, afgrænse, tyde, genkende og genskabe sig selv og andre gennem hverdagslivets nære og abstrakte fællesverden. Et vellykket samspil skaber regelmæssighed i tid og rum. En vellykket hverdagslivsstruktur gør det muligt, for både børn og voksne, at justere, improvisere og skabe nye synteser, så forandringer og tvetydigheder ikke opleves som en trussel om kaos og (pædagogisk) sammenbrud.

Erfaringer fra mit arbejde med de 8 samspilstemaer fra ICDP er et godt bud på, hvordan vi kan støtte udviklingen og kvaliteten af den professionelle relationskompetence, hvis vi tør sætter fokus nogle af hverdagslivets selvfølgeligheder (forbundethed, anerkendelse og tillid) og inddrage dem aktivt og systematisk i det pædagogiske arbejde.

Mange professionelle er så relationskompetente, at de som en selvfølge skaber eksempelvis en relationel forbundethed til barnet, mens andre skal have støtte til at reaktivere deres relationelle kompetencer.

Ved at sætte fokus på de professionelle relationelle kompetencer, skabes der mulighed for, at den professionelle kan ændre opfattelse af barnet og ændre opfattelse af sine egne faglige relationskompetencer. Begge dele kan bidrage til, at den professionelle ændrer opfattelse af sine egne (pædagogiske) handlemuligheder.

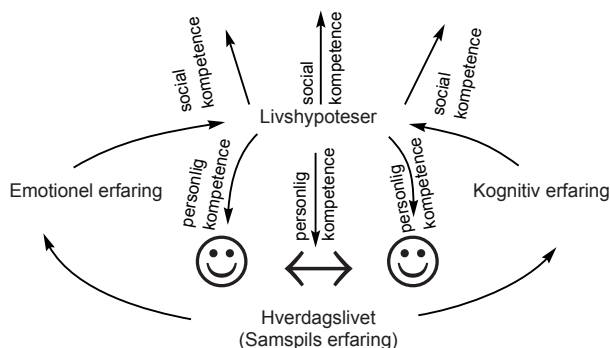
### Identitet og kompetence

Formålet med artiklen blev indledningsvis formuleret således: Hvilken forbindelse er der mellem kvaliteten af hverdagslivets selvfølgeligheder, som de udspiller sig i relationen og udviklingen af den sociale og personlige kompetence? I det ovenstående har jeg forsøgt at definere hverdagslivets selvfølgeligheder. I dette afsnit vil jeg forsøge at koble disse selvfølgeligheder til vores udviklingspsykologiske viden om relationens centrale betydning for dannelsen af identitet og kompetence. Forbundethed, anerkendelse og tillid er blevet fremhævet, som nogle vigtige ele-

menter til forståelse og beskrivelse af de relationelle forhold.

Gennem de relationelle erfaringer skabes en værdifuld kilde for udvikling af individets selvforståelse og private meningsunivers. Sandhedsværdien af den enkeltes hverdagsliv kan kun formuleres individuelt og opfattes som »virkeligheden« uden yderligere krav på et fælles sandhedsbevis. I vores del af verden bevæger ideologien og menneskesynet sig væk fra den tidligere lineære opfattelse af tilværelsen. »Sandheden« er blevet individuel og afhængig af den kontekst, den indgår i.

Selvforståelsen rummer vores overbevisninger og holdninger, og er med til at skabe vores identitet. Disse holdninger – eller livshypoteser – skabes dels på handleplanet, dels ved hjælp af de emotionelle og kognitive erfaringer samspillet skaber. Gennem konkrete erfaringer og refleksioner skaber individet et sæt personlige livshypoteser, som bruges til at handle på og forsvare sig i forhold til. Dels til at handle »ud« i en abstrakt social fællesverden og dels til at handle »ind« i hverdagslivets nære fællesverden, der er den personlige og private sfære.



Model 2. Sammenhæng mellem relationen og udvikling af social og personlig kompetence.

Alle de handlinger, som individet udretter ved hjælp af sin kompetence til at intervenere i den abstrakte sociale fællesverden, kaldes her socialkompetence. Den personlige kompetence defineres her, som den handleproces individet mestrer, når individet kan intervenere i sin egen nære fællesverden, og som gør det muligt at påvirke sine relationelle forhold, og derved forstå og herved ændre egen (og i videre perspektiv) andres livssituation. De mange forskellige kompetencer (på modellen illustreret ved en bred vifte) illustrerer nødvendigheden af at kunne navigere i et kaosfelt. Kunsten at kunne navigere i et kaosfelt er udråbt som et af de redskaber, der skal til for at navigere i den nutidige verden. Udviklingen af disse evner stiller bl.a. store krav til vores holdninger. Ikke holdninger som lukkede, rigide og selvbekræftende livshypoteser, men holdninger som refleksive livshypote-

ser der er skabt i samspil med den konkrete virkelighed.

Formuleret ved hjælp af den socialkonstruktivistiske<sup>20</sup> forståelsesramme, kan vi hævde, at den sociale virkelighed skabes af mennesker i en interaktiv proces. Individet fremstår i den Giddenske betydning, som en kyndig og vidende aktør, der hele tiden bliver konfronteret med utallige valgmuligheder og valgsituationer, men som samtidig kun får beskeden vejledning i, hvordan disse valg skal træffes. Individet skal selv skabe sin identitet og liv gennem sine relationelle forhold, og herigennem skabe sammenhæng i sine livshypoteser. Som det fremgår af artiklen, er hverdagslivet, som det udleveres gennem de relationelle forhold, den primære og egentlige kilde for udvikling og skabelsen af de emotionelle og kognitive erfaringer individet må have, for at kunne danne sine holdninger.

Giddens fremhæver, at udviklingsmålet for individet er, at de strukturelle erfaringer indlejres i den kyndige »agent«, så værdier og normer forankres i individet. Som tidligere nævnt er holdninger »individuelle sandheder«, der giver individet noget at handle på og værdier at forsvare sig i forhold til. Hensigtsmæssigheden af disse »individuelle sandheder« er i vores tidsalder afhængigt af konteksten. Hverdagslivets nære relationer giver på den ene side individet en vis sikkerhed i livet, og på den anden side opretholder og fornyr de, de samfundsskabte institutioner, der gør disse aktiviteter mulige.

### En udvidet model

Ovenstående grafiske model forsøger at illustrere den tætte sammenhæng mellem relationen, som den udleveres gennem hverdagslivets nære fællesverden, og udviklingen af personlig og social kompetence.

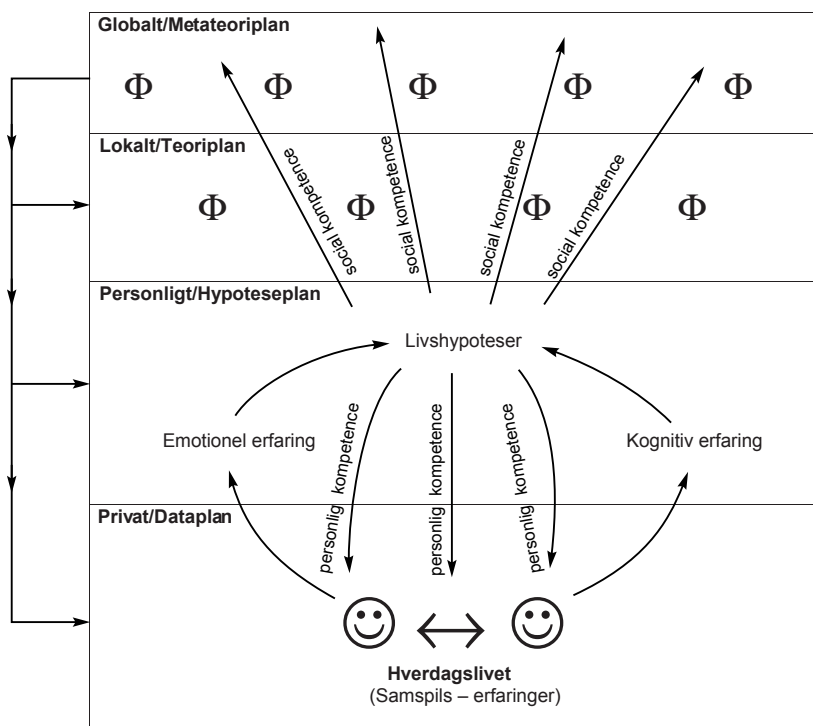
Det er faktisk muligt at udvide ovenstående model og sætte den ind i en større forståelsesmæssig ramme, for at illustrere den direkte sammenhæng, der er mellem indi-

videts selvforståelse og udviklingen af den sociale fællesverden, eller med den Giddenske terminologi »produktionen og re-produktionen af de sociale liv.«

Birthe Bech-Jørgensen formulerer sammenhængen således: »Meningsuniverset er de verdensbilleder, som giver hverdagslivet eller forklarer en meningsløshed i tilværelsen. De meningsfyldte verdensbilleder er forbundet med skabelsen af værdier, normer og regler for den nære interaktion. Hvis der er emotionelt overskud i de meningsfyldte universer, er der skabt grobund for de samfundsmæssige institutioner« (ibid 73).

Udover Bech-Jørgensen er den udvidede model inspireret af både K.B. Madsen og A. Giddens. K.B. Madsen (1986) har bidraget med en model, der illustrerer, hvordan refleksionsprocesser fører individet væk fra dataplanet (her forstået som hverdagslivets praksis) frem til en langt mere abstrakt og overordnet virkelighedsforståelse på teori og meta-teoriplanet.





*Model 3: Sammenhæng mellem hverdagslivet og produktionen og reproduktionen af det sociale liv. Modellen illustrerer, hvorledes hverdagslivet influerer på samfundslivet og visa versa.*

Φ Symbolet illustrerer »des-embeddings« eller »udlejninger« som symboliserer de »Sociale-fælles-sandheder«, der bygger på sociale relationer, men er løftet ud af lokale og umiddelbart begribelige interaktions kontekster.

Giddens har bidraget med begrebet »udlejninger« (dis-embeddings). Disse udlejninger kan forstås som »fællesskabets sandheder« der påvirker udviklingen af det moderne samfund, ikke direkte, men ved at de sociale relationelle fællessaftaler »løftes ud« af de lokale

og private interaktionskontekster og re-struktureres på tværs af uafgrænsede tid og rum afstande.

Da det er umuligt at vide alt, må individet ofte bygge sine beslutninger på andres beslutninger eller ideer om verdenen. For at udvikle tillid til disse abstrakte sy-

stemer (symbolske tegn, f.eks. penge og ekspertsystemer) eller anonyme personer, fordres en fundamental tillid skabt i den nære relation og udviklet og vedligeholdt gennem hverdagslivets selvfølgheder, som de udspiller sig i den pædagogiske praksis.

Dette perspektiverer de krav, vi må stille til den pædagogiske praksis og kvaliteten af hverdagslivets selvfølgheder, som den udspiller sig i de relationelle forhold mellem barnet og den professionelle voksne.

Der er en direkte sammenhæng mellem individets selvforståelse og udviklingen af vores sociale fælles verden. Med inspiration fra Bech-Jørgensen og tilføjet en pædagogisk/psykologisk forståelsesramme, kan vi formulere det således: Det emotionelle overskud, der opstår i relationen mellem barnet og den professionelle, skaber grobund for udvikling af barnets identitet, og er på sigt med til at skabe og støtte den samfundsmæssige udvikling.

### **Konklusion og perspektivering**

Berit Bae fremhæver, at vi i det pædagogiske – psykologiske arbejde savner en forståelsesramme, der formår at fremhæve kvalitative forskelle på procesniveauet. Gennem denne artikel har jeg været forsøget. Mine intentioner har været at belyse og begrebsliggøre et så »luftigt« begreb som hver-

dagslivets selvfølgheder, og derigennem sætte fokus på betydningen af begreberne forbundethed, anerkendelse og tillid. Jeg hævder, at de kvalitative forskelle i relationen mellem barnet og den professionelle gør en forskel i udviklingen af barnets identitet og selvforståelse. Kvaliteten af dette samspil er godt, hvis det giver barnet mulighed for at skelne, opdele, afgrænse, tyde, genkende og genskabe sig selv og andre gennem hverdagslivets nære og abstrakte fællesverden. Et vellykket samspil skaber regelmæssighed i tid og rum. En vellykket hverdagslivsstruktur gør det muligt, for både børn og voksne, at justere, improvisere og skabe nye synteser, så forandringer og tvetydigheder ikke opleves som en trussel om kaos og (pædagogisk) sammenbrud.

Endvidere forsøger jeg at illustrere det tætte sammenhæng, der er mellem barnets identitet og udvikling af den personlige og sociale kompetence.

Afslutningvis forsøger jeg at sætte disse hypoteser ind i en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, ved at illustrere den tætte kobling der er mellem individets udvikling og udviklingen af vores sociale fællesverden.

Om mine intentioner lykkes vil jeg helt lade være op til læseren selv

at afgøre, men for mig er disse teoretiske overvejelser kernen i mit daglige arbejde, dels i den almindelige PPR-virksomhed, men ikke mindst i mit arbejde som faglig udviklingskonsulent i ICDP-regi. (se note 2)

Artiklen gør ikke krav på at indeholde nye sandheder om børn og børns udvikling, men modellerne kan forhåbentligt bidrage til, at vi på det forklaringsmæssige plan overfor pædagoger og lærere tydeligere kan illustrere det tætte sammenhæng, der er mellem kvaliteten af hverdagslivets selvfølgheder og udviklingen af barnets personlige og sociale kompetencer.

Udfordringerne for det fremtidige pædagogiske/psykologiske arbejde er fortsat store, hvis man vil arbejde målrettet og systematisk med rådgivningen omkring udviklingen og reaktivering af den professionelle relationskompetence.

For mig ligger der nye fremtidige udfordringer i at få adskilt begreberne ros og anerkendelse. Anerkendelse bliver ofte anvendt synonymt med ros. Begreberne er tæt sammenflettet i vores faglige forståelsesterminologi, men jeg vil hævde, at der er forskelle i »kvali-

teten på procesniveau«. Der er mere forpligtigelse og øget krav om gensidighed i at modtage ros, og den er tydeligere forbundet til individets handlinger. Anerkendelse betyder derimod »at erkende som værende gyldig« og relaterer sig til at »give kraft« (bekræftige) barnets private »livs-hypoteser«, der rummer de handle-mæssige, kognitive og emotionelle erfaringer. En anden fremtidig udfordring i arbejdet med udviklingen af den professionelle relationskompetence er at bidrage til Grete Krag-Müllers<sup>21</sup> forskning om børn og grænsesætning implementeres til den pædagogiske praksis. Krag-Müller hævder, at børn ikke har brug for grænser (de ved rent faktisk ikke, hvad det er). Børn har i stedet brug for relationskompetente voksne, der kan støtte deres afgrænsning af verden.

En af mine største inspirationskilder til at skrive denne artikel har været mit arbejde med ICDP, men selv i dette regi anvendes »grænse-begrebet« (i samspils tema nr. 8). Udfordringen for mig består i at deltage i den fremtidige faglige debat og på sigt være med til skærpe og udvikle de begreber, vi anvender om relationelle forhold på procesniveau.

## Noter

- 1 Psykologisk Pædagogisk Rådgivning: »Relations og ressourcerorienteret pædagogik« Temanummer 4/2002.
- 2 ICDP står for International Child Development Programs. Læs mere på hjemmesiden [www.cvu-nord.dk](http://www.cvu-nord.dk)
- 3 Boje Katzenelson: »Homo Socius, Socialpsykologisk grundbog«, s. 134, Gyldendal, 1995.
- 4 Flemming Røgilds, 1986: »Hverdagsliv og Magi«, Kontekst, Politisk revy.
- 5 Alfred Schulz, 1975: »Hverdagslivets Sociologi«, Hans Reitzels forlag.
- 6 Birthe Bech – Jørgensen: »Når hver dag bliver hverdag« Akademisk forlag 1994.
- 7 Berger og Luckman: »Den samfundsskabte virkelighed« Lindhardt og Ringhof, 1992.
- 8 Modellen er inspireret af Ken Wilber, der i sin bog »No Boundery«, 1985 fremstiller en model for udviklingen af forskellige bevidsthedsniveauer.
- 9 Daniel Golman, »Følelsernes intelligens« Borgen, 1995.
- 10 Her fra Lars Bo Kaspersen, 1995: »Anthony Giddens- introduktion til en samfundsteoretiker« Hans Reitzels forlag.
- 11 Berit Bae og Waastad, J.E.: »Erkjenelse og Anerkjendelse- Perspektiver på relationen« Universitetsforlaget, Oslo, 1994.
- 12 Daniel Stern: Barnets Interpersonelle Univers, Hans Reitzels forlag, 1994.
- 13 Stern hævder at affektive afstemninger er noget andet end empati, selvom de begge tager deres udgangspunkt i en emotionel resonans. Den affektive afstemning er en særlig form og selvstændig form for affektiv transaktion (Stern, 1995, s. 154).
- 14 Kurt Palsvig, private noter fra et foredrag 1992.
- 15 Berger og Luckman: »Den samfundsskabte virkelighed«, Lindhardt og Ringhof, 1992.
- 16 Ifølge Birthe Bech-Jørgensen (ibid s.97).
- 17 Berit Bae, »Erkjenelse og anerkjenelse på relationer«, Universitetsforlaget, Oslo, 1992, s.38.
- 18 Antony Giddens, »Intimitetens forandring«, 1994, s. 26.
- 19 »Buffere« som Dion Sommer kalder dem i sin bog »Barndomspsykologi«,
- 20 Konstruktivismen har bl.a. sine rødder hos Berger og Luckman, formuleret i »Den samfundsskabte virkelighed« 1992.
- 21 Grethe Krag Müller: »Børneliv og opdragelse. Grænser eller ej« Hans Reitzels forlag, 1997.

## Sociale relationer og udviklingsstøtte til børn med særlige behov



*Når de samfundsmæssige udviklingsbetingelser for børn forandres, fremtræder børnene også med anderledes styrker og svagheder. Den voksende gruppe af børn, der ikke matcher den nuværende folkeskole, stiller således krav til skolen om forandring, og dens rummelighed og pædagogik er til diskussion. Der tales om behovet for øget inklusion af børn med særlige behov og om relations- og ressourceorienteret pædagogik, hvor fokus i højere grad rettes mod barnets sociale relationer.*

*I følgende artikel ser jeg nærmere på forståelsen af barnet som et socialt væsen, hvis udvikling finder sted i sociale relationer. Hvad forstår vi ved en social relation, hvad er det i vores sociale samspil med børn, der fremmer og begrænser deres udviklingsmuligheder, og hvordan kan vi som betydningsfulde voksne etablere udviklingsstøttende relationer til børn i vanskeligheder?*

*Med begreber bl.a. fra D. Stern ser jeg nærmere på barnets udvikling i dets sociale samspil, og på hvordan disse tanker kan omsættes i pædagogisk praksis. Ud fra udvalgte temaer belyser jeg balancen mellem at støtte og hæmme mobiliseringen af barnets egne ressourcer. Jeg slutter af med centrale temaer i pædagogisk arbejde med udviklingsstøttende relationer, som jeg erfaringsmæssigt ved kan stå i vejen for kontaktetablering, belaste relationen uhensigtsmæssigt og skygge for indsigten i barnets ressourcer og behov.*

Af cand. psych. Preben I. Christoffersen  
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Greve kommune.

### De relationsforstyrrede børn i folkeskolen

I Greve kommune har vi en gruppe af såkaldt potentielt normalt begavede skolebørn, der mistrives indenfor skolens rammer og udviser tegn derpå i form af indlærings-, følelsesmæssige og adfærdsmæs-

sige vanskeligheder. Børn, hvis udvikling af relationskompetence af forskellige årsager ikke er lykkedes i tilstrækkelig grad. I daginstitutionen er vanskelighederne måske kommet anderledes til udtryk, eller har ikke skabt samme opmærksomhed, mens skolens

mindre rummelighed og anderledes krav og forventninger gør, at vanskelighederne bliver mere synlige ved skolestarten. I løbet af de første 4 skoleår viser det sig, at en del af børnene vanskeligt kan rummes i almindelige klasser.

Børnene forstyrrer undervisningen, indlærer ikke tilstrækkeligt og skolen oplever magtesløshed mht. at skabe positive forandringer, og situationen fastlåses. Fælles for disse børn er manglende alderssvarende udvikling af sociale kompetencer (relationsforstyrrelser), og hjælpesystemets svar er – såfremt der er plads – at flytte barnet udenfor normalmiljøet til en dagskole eller lignende specialforanstaltning, hvor der kan tilbydes en mere adækvat udviklingsstøttende pædagogik og bedre betingelser for skolegang. I beskrivelserne af disse børn fremhæves det ofte, at der for at understøtte deres videre udvikling er brug for et klart struktureret, genkendeligt, mindre skolemiljø med flere gennemgående nære voksne til færre børn.

I takt med en generel individualisering i samfundet og udviklingen indenfor det psykologiske forsknings- og praksisfelt er der sket en øget individfokusering (fejl- og mangeltænkning), en øget fagspecialisering (fx neuropsykologien), en øget diagnosticeringstendens af børns svagheder (fx DAMP, Asper-

gers syndrom) og en øget henvisningstendens (fx fra pædagog til psykolog til børnepsykiatri/speciallæge). Mængden af viden er kraftigt forøget, og vi er blevet mere usikre på vores vurderinger; har vi helt forstået barnets problemer? – Har vi overset en dysfunktion i barnet? Denne ændring til en mere individfokuseret og diagnosticerende tilgang i problemforståelsen ses blandt personale i daginstitutioner, skoler og PPR, hvor barnets mangler og dysfunktioner udredes som udgangspunkt for pædagogiske tiltag og hjælpeforanstaltninger. Det har betydet større udskillelse fra normalmiljøet, og vi har set et boom i indstilling af børn til dagskole, dagbehandling og vidtgående specialundervisning (§ 20.2). Et resultat af udviklingen har været, at der over de sidste tredive år er sket en beklagelig ændring i retning bort fra integration af børn i normalmiljøet til øget brug af udskillelse til specialforanstaltninger (se H. Rye, M. Blæhr, F. Godrim m.fl. PPR, temanr. 4/2002). Baggrunden skal desuden søges i, at man i skolerne delvist har måttet give op over for opgaven omkring børn med særlige behov pga. manglende ressourcer og ikke mindst pædagogiske handleredskaber. Det sidste kan have sit udspring i integrationstankens individcentreret syn på udvikling, hvor støtten rettes mod det enkelte barn med tilpasning til normalmiljøet som for-

mål (til forskel fra inklusionstanken, se senere).

Når vi skal yde støtte til børn med vanskeligheder – eller sagt mere præcist med et udtryk, der rummer problemernes relationelle kontekst; *yde støtte til børn i vanskeligheder* (O. Rasmussen, 2001) er ovennævnte individfokuserede »fejl og mangel-tankegang« alt for snæver og rummer et pessimistisk perspektiv på barnets udvikling, idet der ikke også tages udgangspunkt i de sociale relationer og i barnets ressourcer. En sådan udvikling er ikke begrundet i ændring i børns medfødte forudsætninger, men beror på valget af menneske- og udviklingssyn. Anne Knudsen (2001) fremhæver, at det ikke er »frekvensen af mistrivende børn, men karakteren af de problemer, som børnene har, der har forandret sig. Børn i dag er hverken værre eller bedre end tidligere tiders børn, men de er anderledes, ligesom den kultur de vokser op i er anderledes.« Når børns udviklingsbetingelser forandres, vil de, som de sociale væsener de er, også fremtræde med anderledes styrker og svagheder. Vi kan således ikke undlade, at inddrage barnets sociale relationer i vores forståelse af børns vanskeligheder og udviklingsmuligheder.

En sådan forståelse afspejles i øjeblikket i en øget politisk og faglig erkendelse i kommunerne vedrørende nødvendigheden af øget in-

klusion af børn i vanskeligheder, så flere børn tilbydes udviklingsmuligheder indenfor fællesskabets rammer. Integrationsbegrebet er afløst af det mere udviklingsorienterede begreb *inklusion*: fokus for påvirkning er ikke udelukkende på barnet, men også på støtte, udvikling og kvalificering af normalmiljøet til at kunne tage vare på børn, inklusiv dem, hvis udviklingsbetingelser er særlig vanskelige.

Øget inklusion kræver forandringer på mange planer i kommunerne, bl.a. anderledes visitationsprocedure og arbejdsmetoder i PPR, mere fokus på udviklingspotentialer i ændring af barnets sociale relationer, organiseringen af undervisningen, ændret ressourcefordeling og meget mere, som jeg skal lade ligge her (se M. Blæhr, 2002). Derimod skal det påpeges, at en øget inklusion ikke er mulig ved at fortsætte brugen af »gamle redskaber« i form af vant pædagogik og en problemforståelse, hvor der primært fokuseres på at kompensere for fejl og mangler i barnet (apparat-fejlmodellen), for i så fald ville langt færre børn blive udsat, end tilfældet er i dag.

At kunne inkludere flere af disse børn kræver fornyelse i vores tænkning om, hvad det er børn i vanskeligheder har brug for, og dermed nye pædagogiske redskaber. Frem for primært at tilrettelægge hjælpetiltag ud fra fejl og mangler

i barnet, må vi yde udviklingsstøtte til de eksklusionstruede børn med udgangspunkt i en relations- og ressourceorienteret tænkning, hvor det primære genstandsfelt for forandringer er de sociale relationer, barnet indgår i, og drivkraften hos barnet er de vitalitetsfølelser fra oplevelsen af omsorg, forståelse, kontakt, samhørighed, anerkendelse, mestring osv., der udspringer af kvalitativt gode relationer.

Som situationen er nu på mange skoler, så får gruppen af børn, der oplever psykosociale vanskeligheder ikke de rette betingelser for indlæring i form af den nødvendige udviklingsstøtte i en almindelig klasse, selvom man fra lærernes side forsøger at tage individuelle hensyn. Mulighederne for at støtte børnenes udvikling er størst i førskolealderen og i indskolingsårene før nederlag i skolen har ført til lav selvværds- og skyldsfølelse, og har bragt dem ind i en negativ spiral. Hvis der tilføres pædagoger og lærere mere faglig viden, specielt i form af muligheder for at udvikle deres indlevelsese- og udviklingsstøttende kompetencer gennem træning, supervision og efteruddannelse, således at deres kompetence for at indgå i udviklingsstøttende relationer til disse relationsforstyrrede børn øges, tror jeg, at det vil være muligt at rumme flere af disse børn i almindelig skole og yde dem den nødvendige ud-

viklingsstøtte til bedre at kunne fungere i forhold til andre børn og voksne og mindske segregationen fra normalmiljøet.

Den her omtalte gruppe af børn følges ofte i hjælpesystemet gennem en hel del år fra børnehavetiden og over i skoleforløbet, hvilket giver mulighed for at tilrettelægge en målrettet påvirkning af de sociale relationer børnene indgår i, og dermed at bedre deres tilhørsforhold til børnegruppen, højne deres trivsel og selvværdsfølelse gennem samværet med andre og måske således mindske udskillelsen fra normalmiljøet (velvidende at nogle børn er bedst tjent med andet tilbud).

Før vi ser nærmere på, hvorledes vi kan intervenere i børnenes sociale liv og støtte deres udvikling, vil jeg først se nærmere på forståelsen af sociale relationer og udvikling.

### **Barnets afhængighed af social kontakt**

Gennem tilknytning og udvikling af relationer til væsentlige omsorgspersoner udvikler barnet gradvist sin evne til at være i kontakt, evnen til indlevelse og evnen til at kunne regulere sit samspil med andre på en sådan måde, at det får dækket sine behov, trives og udvikler sig. Samtidig lærer det at indgå i kontakt på en gensidig måde uden at udsætte andre for overgreb, svigt mv., således at re-



lationer vedligeholdes og udvikles som grundlag for senere at kunne indgå i tætte relationer.

Uden sociale relationer til andre mennesker er spædbarnets udvikling frem til voksen person ikke mulig. Barnets sociale relationer er en forudsætning for, at det kan udvikle sig som socialt væsen med sprog, følelser og intellekt. Kontaktevne og sociale færdigheder til at indgå i relationer til andre mennesker er således betydningsfulde og grundlæggende færdigheder, der i al mellemmenneskeligt samspil er i funktion og influerer på barnets almene udvikling. En kompliceret udviklingsproces, der afhænger af barnets medfødte forudsætninger, af forældrenes og andre centrale personers kapaciteter mht. at skabe gode udviklingsbetingelser samt af familiens livsvilkår generelt. En proces mellem barn og omsorgsgivere, der forløber tilfredsstillende for langt de fleste børn. Også en udviklingsproces, der altid har været genstand for forundring og forskning.

I de sidste årtier er der forsket meget i barnets tidligste livsperioder bl.a. i dets tilknytningsmønstre ved observation af socialt samspil mellem forældre og spædbørn, i hvorledes barnets tilegnelse af sociale færdigheder til at organisere indtryk, erfaringer, emotionelle tilstande m.v. bliver mere og mere nuancerede og grundfæstede i løbet

af dets tidlige udvikling, og i det sociale samspils betydning for barnets gradvise udvikling af selvet, og deraf følgende forskellige måder at relatere sig på i dets kontakt med omverdenen. (f.eks. D. Stern, 2000, K. Killén, 2001, S. Madsen 1997, D. Sommer, 2002). Svend Aage Madsen (1997), skriver i en oversigtsartikel om spædbørnsforskningens udvikling og aktuelle positioner, »at straks fra fødslen er barnet styret af en genetisk evne og trang til tilknytning til en eller nogle få helt bestemte personer, hvilket er en afgørende faktor i barnets medfødte sociale og relationelle udrustning« (s. 338). Forskningen underbygger antagelsen om spædbarnet som et socialt væsen, der fra begyndelsen af livet relaterer sig til betydningsfulde voksne og er i besiddelse af en vis samspilskapacitet og ikke blot reagerer på ydre stimuli. D. Stern (2001) pointerer, hvorledes barnet fra fødslen af er aktiv i samspillet med sine omsorgspersoner og i udviklingen af relationer til dem, og at årsagen til psykisk fejludvikling hos et raskfødt barn ikke kan henføres ensidigt til barnet eller til omsorgspersoner alene, men er forårsaget af det indbydes utilstrækkelige samspil/relationer, der har været barnets udviklingsbetingelser.

Jytte Birk Sørensen (1998) skriver, at »selvets udvikling er en livslang proces, men prototypen, hvor-

på vi samspiller og relaterer os til andre, grundlægges i de første leveår. Her udvikler spædbarnet forskellige selvoplevelseshæder og relateringsmåder, der livslangt vil forblive aktive i samspillet med andre«. Forskningen bekræfter også den udbredte viden om, at barnets grundlæggende erfaringer i de tidlige leveår med hensyn til tilknytning i relationer til forældrefigurerne er af stor, men ikke determinerende betydning for dets trivsel og udvikling af tilknytnings-evne og social relationskompetence.

Når vi taler om sociale relationer som afgørende for barnets udvikling antages, at det er kvaliteten i barnets interpersonelle relationer, der generelt set primært betinger individuelle forskelle. Nyere forskning har bidraget med specifik viden om tilknytningsmønstre bl.a. på baggrund af eksperimentelle undersøgelser ved brug af Strange Situation Test og Adult Attachment Interview (se K. Killén, 2001, S. Madsen, 1997), der samstemmende viser, at der findes en tydelig sammenhæng mellem forældres indre objektrelationer på baggrund af tidligere tilknytninger og objektrelateringer fra deres egen opvækst og så de tilknytningsmønstre, der kan registreres hos deres egne børn i Strange Situation Test. Barnets tilknytningsmønster, udviklet i relation til betydningsfulde

voksne, viser noget om, at hvorledes det er blevet behandlet, og hvordan det forventer at blive mødt i relationen til andre.

Et gammelt ordsprog siger, at »æblet falder ikke langt fra stammen«, men vi ved endnu ikke tilstrækkeligt om dannelsen og forandringen af de psykiske strukturer gennem sociale relationer. D. Stern lægger vægt på, at tidlige selvoplevelser eksisterer livet igennem, og at betydningen af de tidligere erfaringer (mht. tilknytning og sociale relationer) kan modificeres gennem nye erfaringer og dermed skabe udvikling. I den forbindelse skal nævnes, at mange børn udvikler tilknytning til professionelle og andre voksne udenfor hjemmet (dobbeltsocialisering), så ordsprogets gyldighed afhænger også af, hvorledes disse personer i barnets sekundære livssfære intervenserer i samspillet med barnet og i dets sociale relationer, og af om de bliver betydningsfulde voksne for barnet, jf. undersøgelser om mønsterbryderbørn (Elsborg, Juul & Hansen 1999).

### Udvikling sker i relationer

Grundlæggende handler sociale relationer om forholdet mellem to mennesker, hvor begge parter per definition er medskabere af indholdet i relationen. Også i relationen barn-voksen er begge aktører, om end relationen er asymmetrisk, og den voksne med sin medviden

har hovedansvaret for relationen. Selv når barnet forholder sig relativt passivt modtagende er det medskaber af relationen.

Relationen er mere og andet end summen af individuelle egenskaber ved to mennesker, hvorfor det er meningsløst at beskrive et samspil mellem en lærer og et barn udelukkende ud fra individuelle egenskaber hos barnet og/eller hos læreren. Vi kan tale om, at en relation er præget af gensidighed i kontakten eller af aggression, og at den ene eller anden aktør har et hidsigt temperament eller er særlig god til indlevelse, men det giver ikke en fyldig forklaring på det, som sker mellem de to mennesker.

Samspillet eller interaktionen handler om adfærden, det umiddelbart observerbare samvær, mens relationen handler om tilhørsforholdet mellem parterne med alt, hvad det indebærer af tanker og følelser. Man kan sige, at det er i det kvalitative indhold, i det betydnings- og følelsesmæssige indhold af interaktionen mellem barn og omsorgsgivere, at forældrenes personligheder udfoldes og præger de særligt betydningsfulde tilknytningsrelationer. Barnets selv formes og udvikles i relationen til de omsorgspersoner, det er afhængig af, og som i deres sociale samspil med barnet udfolder deres hele personligheder på godt og ondt.

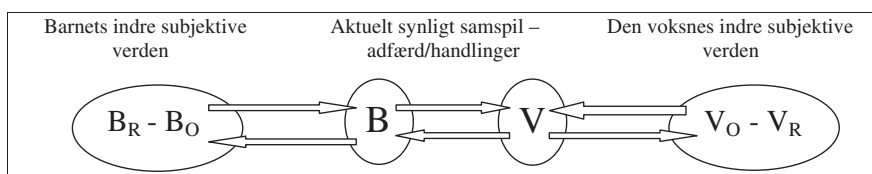
I barnets liv og udvikling er omsorgspersonerne, oftest forældre-

ne, betydningsfulde voksne, og senere spiller også søskende, kammerater og andre voksne en udviklingsrolle. Termer fra objektrelationsteori (se fx Stern 2001, L. Igra, 1989) er nyttige til at illustrere internaliseringsprocessen – de processer som skaber forbindelsen mellem omsorgsgiveres personlighedsstruktur og barnets gradvise personlighedsdannelse. Indre objektrepræsentationer konstrueres af barnet på grundlag af gentagne samspilmønstre med omverdenen. Objektrepræsentationer er ikke direkte internaliseringer af fx sider ved nære personer, men må forstås som indre repræsentationer af strukturerede oplevelser af »måder-at-være-sammen-med-andre-på« (tidligere betegnet som RIG'er), og det betyder at objektrepræsentationer er interaktive strukturerede erfaringer opsamlet gennem livet (Stern, 2001). Sådanne internaliseringsprocesser finder sted i alle sociale relationer, og formodes at finde sted fra fødslen af. De generaliserede repræsentationer af erfaringer kan ændres, hvis der gøres nye erfaringer, men jo flere tidligere oplevelser, der indgår i dem, jo mindre ændres de af den enkelte episode.

D. Sterns beskrivelse af samspillet mellem moder og spædbarn er anvendelig til forståelse af dialektikken i samspilsprocessen mellem to

mennesker med hver deres handlinger og repræsentationer. Et samspil, hvor den voksne og barnet er hinandens forudsætninger for ud-

vikling af relationen. Dette kan skitseres i en forenklet model (for uddybning, se: Stern, 2001, s. 168) således:



I modellen er midterfeltet det umiddelbart synlige samspil mellem barn og voksen, og yderfelterne er personernes subjektive oplevelse af samspillet og de indre repræsentationer, der aktiveres i samspillet. Kun deres handlinger indbyrdes er synlige, mens deres indre processer (**oplevelsen** og **repræsentationer**) kun indirekte er tilgængelige via fortolkning af handlinger, tonefald, kropssprog

osv., men ikke desto mindre betydningsfulde for kontakten. Som efterfølgende eksempel illustrerer, har to personer forskellig oplevelse af samme situation. Lærer og elev har deres respektive repræsentationer af hinanden ud fra samspillet i klassen, som igen farves af hver parts repræsentationer af relationer til betydningsfulde voksne tidligere i livet.

Barnets repræsentationer af relationer barn – voksen.	Barnets subjektive oplevelse.	Specifik samspils-episode.	Den voksnes subjektive oplevelse.	Den voksne repræsentationer af relationer barn – voksen.
Jeg føler mig alene og overset af voksne. Man skal gøre opmærksom på sig selv for at få kontakt med voksne, og de er ikke altid til at stole på. Voksne mener først, det de siger, når de skælder ud.	Jeg vil i kontakt med læreren, men føler mig afvist. Jeg bliver <u>uretfærdigt</u> behandlet – det er altid mig, der bliver skældt ud.	Kim forstyrrer læreren i hans undervisning, og læreren irettesætter ham.	Kim gør det svært for mig at undervise og bevare styringen. Det er ubehageligt at blive udsat for hans uønskede og urimelige krav om opmærksomhed	Børn, der gør som de passer dem og tror de kan bestemme det hele, skal mødes med fasthed fra starten af. Børn skal have respekt for voksne. Hvis jeg bliver bedre som lærer, kan jeg rette op på Kim.

Barnets repræsentationer af relationer barn – voksen. Barnets subjektive oplevelse. Specifik samspilsepisode. Den voksnes subjektive oplevelse. Den voksnes repræsentationer af relationer barn – voksen. Jeg føler mig alene og overset af voksne. Man skal gøre opmærksom på sig selv for at få kontakt med voksne, og de er ikke altid til at stole på. Voksne mener først, det de siger, når de skælder ud. Jeg vil i kontakt med læreren, men føler mig afvist.

Jeg bliver *uretfærdigt* behandlet – det er altid mig, der bliver skældt ud. Kim forstyrrer læreren i hans undervisning, og læreren irettesætter ham. Kim gør det svært for mig at undervise og bevare styringen.

Det er ubehageligt at blive udsat for hans uønskede og urimelige krav om opmærksomhed. Børn, der gør som det passer dem og tror de kan bestemme det hele, skal mødes med fasthed fra starten af.

Børn skal have respekt for voksne. Hvis jeg bliver bedre som lærer, kan jeg rette op på Kim.

Eksemplet kan være et første møde mellem elev og lærer – et øjebliksbillede, og hvordan kvaliteten af deres fremtidige relation vil blive, er afhængig af, hvorledes de hver især handler på de repræsentationer, de hver især har med sig, og hvordan disse repræsentationer ændres gennem nye erfaringer og oplevelser i deres sociale

interaktion fremover. Kims måde at møde læreren på præges af hans af hidtidige viden og erfaring med relationer til voksne, ligesom lærerens måde at møde Kim på er præges af hans indre repræsentationer fra opvækst og skoletid omkring barn-voksen relationen og sine erfaringer med elev-lærer relationer. Disse baggrundsfaktorer er i spil, når elev og lærer møder hinanden.

Måden, hvorpå læreren møder Kims udspil, præger drengens syn på læreren og præger hans responderende adfærd overfor læreren, hvis repræsentationer af Kim herved forandres og danner grundlag for efterfølgende handlinger i forhold til eleven. Dette sociale samspil mellem lærer og elev fører til nye erfaringer med hinanden, som indgår i deres måde at handle på, og som – afhængig af pædagogisk tilgang – korrigerer eller cementerer deres repræsentationer af »måder-at-være-sammen-på«, af deres repræsentationer af sig selv osv.

Som konsekvens af denne tankegang kan vanskeligheder i de sociale relationer hverken isoleres til læreren eller eleven, ligesom det er absurd at forsøge at ændre på et barns sociale adfærd udelukkende ved at fokusere på barnet som problemet eller på egenskaber ved barnet såsom aggression, hyperaktivitet.

### Udviklingsstøtte – fokus på barn eller relation?

Ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt danner vi vores måde at forstå og skabe mening i verden på i den sociale interaktion, i sproget og i kulturen, hvorfor der følger uendelig mange mulige perspektiv- og kontekstafhængige opfattelser af den samme relation (O. Løw, 2002). Afhængig af vores individuelle forståelsesmåde (ud fra erfaringer, indre repræsentationer, teoretisk viden osv.) har vi fokus på forskellige sider af samspillet, og vi forstår og vurderer en social relation forskelligt. Imidlertid har vores valg af fokus konsekvenser for måden, hvorpå vi møder barnet, og for hvordan udviklingsstøtten bedst gives. Enhver forståelsesform understøtter nogle bestemte måder at intervenere i den sociale praksis på og udelukker andre. I eksemplet med Kim, kan man fx vælge at forstå drengens urolige og forstyrrende adfærd, som udtryk for en provokerende adfærd eller som udtryk for utryghed og angst for afvisning, og modsvarende kan man anlægge forskellige pædagogiske strategier.

Som en aktiv del af relationen til det barn, man ønsker at understøtte i sin udvikling, er man involveret med krop og sjæl. I arbejdet med elever med særlige behov oplever vi ofte at blive presset personligt og fagligt og mærker tvivlen og afmagten. En ikke ualmin-

delig reaktion er ubevidst at skubbe følelsen af afmagt fra sig ved at beskrive barnet som uunderviseligt, uden for pædagogisk rækkevidde eller foranstalte nye undersøgelser. Det kan være svært at bevare perspektivet for relationen, sin faglighed og forholde sig adækvat til barnet. Lars Dencik (1999, s. 40) påpeger, at vi i vores syn på omverden lettest ser det, vi genkender, det vi har set mange gange før, og at vi »tolker det virkelig nye som en variant af det allerede tidligere velkendte – og fejlbedømmer dermed dets egenart.« I arbejdet med børn, hvor de sociale og emotionelle vanskeligheder er fremtrædende, er det på tilsvarende vis nemt at havne i fastlåste samspilmønstre, hvor vi især ser de velkendte problemer hos barnet og har svært ved at få øje på nye udspil i relationen og svært ved at initiere forandring. Alt synes at være prøvet i relationen, og vi kan let forfalde til en individcentreret tankegang om, at hvis bare barnet kunne opføre sig anderledes, så... For at arbejde bevidst med at understøtte et barns udvikling, må vi målrette fokus som styringsredskab for interventionen. Det er vigtigt, at den måde vi vælger at se og beskrive barnets adfærd på, gør det muligt for os at handle på måder, vi anser for værdifulde for barnets udvikling. Hvilken forståelse af barnet i vanskeligheder skaber bedst udviklingsmuligheder for

barnet? Lad os med udgangspunkt i et eksempel se på forskellige synsvinkler:

*Ole er 10 år og elev på en dagskole i en klasse med 6 andre børn og to voksne. Han bor hos sine forældre med to mindre søskende. Ole er en kvik dreng, der reagerer med massive adfærdsproblemer, hvorfor han blev bortvist fra distriktsskolen.*

I nuværende klasse nyder han enekontakt med de voksne, mens der jævnligt er konflikter mellem Ole og de andre børn. Han beskrives som sårbar, nærtagen, oplever sig let afvist og tilsidesat, er hævn-tørstig og aggressiv. Han kan ikke finde ud af gensidigheden i det sociale samspil og er udenfor i børnegruppen. Hans impuls kontrol af mangelfuld, og han bliver ofte verbalt og fysisk voldssom overfor elever og lærere. Når personalet griber ind ender det ofte i en langvarig og fysisk voldssom konflikt med Ole, som afviser kontakt. Det er til tider meget vanskeligt at rumme drengen i klassen: de andre børn er bange for Ole, afviser ham og trækker sig, personalet oplever at måtte tilsidesætte de andre elever for at imødekomme hans behov for at undgå, at konflikterne eskalere og de føler sig til tider personligt og fagligt magtesløse.

Ole går i fritidsklub og til fodbold og her fungerer han markant anderledes i samspillet. Han beskrives som rimeligt velfungerende

i klubben, til fodbold og hjemme. Han opfører sig ordentligt og kan styre sit temperament. Han er på ingen måde voldssom og udviser tålmodighed, overbærenhed og indlevelse.

Som det fremgår af eksemplet kommer Oles relationspotentiale adfærds mæssigt set klart forskelligt til udtryk i den lille klasse og i andre miljøer. Det beror ikke på fejl-opfattelser, når de voksne i de forskellige miljøer forstår og beskriver Ole så forskelligt, selvom det handler om samme barn. En sådan forskellighed i opfattelsen af samme barn ses ofte, og i eksemplet er beskrivelserne hver især relevante i og med, at hver voksenpart indgår i samspil med Ole på unikke betingelser mht. egen personlighed, faglighed, indhold, rammer og betingelser for samvær og har sine personlige grunde til at se og forstå Ole, som de gør. De kan hver især bidrage til at belyse drengens funktionsmåde.

Problemet med ovennævnte funktionsbeskrivelser er snarere, at der anlægges et individuelt perspektiv på Oles vanskeligheder, hvor forståelsen af hans funktionsmåde reduceres til, at han er problemet, hvortil der så tilføjes beskrivelser af andres reaktioner på hans adfærd. Selvfølgelig er det vigtigt at kende Oles forudsætninger for at kunne relatere sig til andre. Anam-

nese, somatiske forhold, psykologisk testning, pædagogiske observationer og beskrivelser samt hypoteser om centrale indre repræsentationer er alle relevante oplysninger, men det forenkler problemstillingen, hvis de står alene og er ikke tilstrækkeligt for at planlægge en udviklingsstøtte. En beskrivelse, der udelukkende tager udgangspunkt i hans styrker og svagheder er ikke fyldestgørende nok til at kunne begribe hans forskellige reaktioner og adfærd i samspillet med andre. Måden, hvorpå Ole fremtræder i tanke, følelse og handling, vil altid være afhængig af, hvorledes de andre børn, pædagoger og lærere møder ham, idet deres måder at indgå i relationen til Ole på, påvirker hans adfærd og omvendt.

Anskuer vi derimod Oles funktionsmåde kontekstuel, hvor vi både inddrager livshistorie, aktuelle sociale relationer og betingelser i form af rammer og miljø, får vi et bredere billede af drengen og et bedre grundlag for at planlægge interventioner, der kan pege fremad mod ændrede vilkår for ham.

Når forskningen viser, at kvaliteten i de sociale relationer er centrale for udviklingen, må vi også fokusere på barnets sociale relationer for at forstå- og afhjælpe vanskeligheder og fejludvikling. En væsentlig del af en udviklingsorienteret funktionsbeskrivelse af Ole

må være en analyse og beskrivelse af karakteristika ved de relationer, han indgår- og udvikler sig i med henblik på, hvordan kvaliteten kan forbedres, så han bliver »set«, oplever at have en betydning i fællesskabet og får mobiliseret egne ressourcer.

Megen pædagogik tager fortrinsvis afsæt i børns svage funktioner, og der bliver talt meget med børnene om deres problematiske adfærd, sagt mange nej'er og sat mange grænser. Det får de stærkeste børn til at rette ind, men for de børn, der er havnet i større vanskeligheder af emotionel og social art, vil en sådan tilgang snarere give den lave selvværdsfølelse et ekstra dyk, og de vil ikke føle sig mødt og rummet. S. Hertz påpeger, at børn i vanskeligheder ikke bryder sig om at blive opfattet som et problem, der skal behandles. Efter længere tids vanskeligheder er barnet i en sårbar position, og det vil let føle sig forkert, at der er noget galt med det som person, og at det er til besvær for de voksne (S. Hertz, 1999). Barnets indre objektrepræsentationer bliver bekræftet af omgivelserne, det føler sig afvist, og der opstår selvbekræftende samspilsmønstre, der hæmmer dets udvikling ved cementering af uhensigtsmæssige kommunikations- og handlemønstre. Dette paradoks omtales som Mattæus-effekten; de børn som har



mest brug for de voksnes omsorg og udviklingsstøtte har ikke lært på en social acceptabel måde at udløse den og bliver afvist, mens de børn, som har gode erfaringer med udviklingsstøtte, bliver set og yderligere understøttet.

Gruppen af børn med særlige behov vil ofte i kontakten med voksne lægge op til afstand samtidig med, at de har behov for involvering og nærvær. De er derfor afhængige af, at der er voksne, der også kan se om bag facaden; at de også er følsomme, ikke bare er frække og uopdragne, men er i vanskeligheder og har brug for omsorg og støtte. I det følgende vil jeg se nærmere på, hvad der er centralt ved udviklingsstøttende relationer.

### **Møde – kontakt – udviklingsstøtte**

Gennemførelse af udviklingsstøtte mellem voksen og barn forudsætter, at parterne mødes på en sådan måde, at barnet aktivt kan deltage med sin selvoplevelse i behold. De her omtalte børn har en del mødeerfaringer, der fortæller dem, at det er bedst hurtigt at forlade »mødelokalet«, når de er »sat på dagsordenen«. Det nødvendige kontakgrundlag er ikke til stede for at kunne tage imod og turde ændre sig. Kontakten til barnet kan kun skabes ved, at vi beslutter os for at ville etablere kontakt og gør det systematisk over længere tid og på en måde, der ud fra barnets præ-

misser understøtter dets oplevelse af at have betydning for andre, at du til noget osv. Så kan vi håbe på, at vi fremtræder som alternative betydningsfulde voksne, som de tør åbne op overfor og opbygge en relation til.

Børnene møder skolen med deres individuelle erfaringsbaggrund med hensyn til »måder at være sammen på«, der kan betragtes som det handleberedskab eller den aktive model, barnet til enhver tid råder over med henblik på at gå i dialog og samspil med sine omgivelser. Barnets indre samspilsmodel bygger dels på dets almene forudsætninger for samspil og dels på konkrete kommunikationserfaringer med omsorgspersoner. I sit møde med lærere og elever vil barnet dels forsøge at opbygge et samspil, der bekræfter dets vante forestillinger, fordi det repræsenterer det kendte og relativt trygge, og dels afprøve omgivelserne for at finde ud af, hvad relationerne indebærer.

Dette gælder ikke mindst gruppen af børn med sociale emotionelle vanskeligheder, hvis erfaringsbaggrund ofte afviger fra gængse normer for adfærd og samvær og stiller de voksnes relationskompetence på en svær prøve. Men uanset barnets udgangspunkt, det være sig kognitivt, emotionelt og adfærdsmæssigt, vil der altid være et vist spillerum for udvikling til stede. K. Hundeide (2001) kalder

det med et udtryk lånt fra L. Vygotsky for *zonen for mulig udvikling*. Hvordan barnet ud fra sine givne forudsætninger griber udviklingsmulighederne an indenfor zonen af mulig udvikling afhænger i høj grad af, hvorledes det bliver mødt af de voksne og andre elever, idet kvaliteten i barnets sociale relationer har stor betydning for dets selv vurdering og motivation og dermed for indlæring og udvikling.

Udfordringen er, at undgå at falde tilbage på den hele tiden nærliggende individ- og mangelfokuserede tankegang, og i stedet søge at udvikle kvaliteten i vores relationer til det enkelte barn, og derigennem skabe et udviklingsrum, hvor barnet på trods af en samspilsmodel, der ikke umiddelbart er designet til skolebrug, alligevel oplever trivsel og udvikling indenfor zonen for mulig udvikling.

Personale i daginstitution og i skole indgår som betydningsfulde voksne i relationen til et barn over længere tid, og har derved muligheden for at bidrage til at skabe et fælles udviklingsrum, hvor barnets selvværdsfølelse og oplevelse af mestring styrkes ved, at det møder omsorg, anerkendelse og oplever at kunne bidrage med egne ressourcer til det sociale fællesskab. Dette forudsætter (udover grundlæggende strukturelle ændringer i organisering af arbejdet med børn),

at den voksne formår at etablere dialog med barnet, forstår, imødekommer og kan håndtere den kommunikations- eller samspilsmodel, barnet har med sig som sit erfaringsgrundlag. Som P. Westmark (2002) fremhæver, kan kvalitet i omsorgen for børn og unge ikke udøves spontant og intuitivt – det kræver refleksion og udvikling af relationskompetence; både som personlig og relationel kompetence. En særlig tilrettelæggelse af relationen er nødvendig i form af indsigt i egen funktionsmåde, og i hvilke faktorer der understøtter barnets iboende ressourcer for vækst.

Blandt flere programmer for psykosocial intervention (se H. Rye, 2002) skal nævnes International Child Development Program (ICDP), der anvendes flere steder her i landet. Programmet gør op med tanken om »problemet i barnet« og er på linie med min tidligere definition af barnet som et socialt væsen, hvis udvikling er dybt afhængig af sociale relationer. ICDP lægger således vægt på, at det er relationen til barnet, der skal opkvalificeres for at bedre dets udviklingsbetingelser, og programmet er baseret på principper for udvikling af omsorgspersonens relationskompetence. Det skal ske ved at gøre omsorgspersonen mere sensitiv for barnets behov og situation og mere bevidst om egne evner og

muligheder for at støtte barnets udvikling (sensitiveringsprincipper). Desuden opstilles 8 analysepunkter for, hvordan omsorgspersonen positivt og understøttende kan opkvalificere mødet med barnet og understøtte dets egne ressourcer for vækst. Punkterne handler dels om selve etableringen af kontakten til barnet, og dels om ved formidling og berigelse at understøtte barnets læring. Jeg vil ikke nærmere uddybe programmet her, da det er beskrevet i PPR-tema nr. 4 fra sidste år, og findes konkretiseret til brug i forhold til børn i forskellige aldre (fx Hundeide, 2001). Anvisningerne i programmet kan uden tvivl generelt set opkvalificere børns udviklingsbetingelser i daginstitution og skole, og specielt børn, der »lider af ondt i relationen og selvværdsfølelsen« vil opleve en lettelse og en støtte ved at blive mødt af nærværende voksne, der tænker i relationer og ressourcer frem for at fokusere på svagheder. Vores nuværende viden om indlæringshæmmende funktionsforstyrrelser mv. kan således sættes ind i en ny og mere konstruktiv forståelsesramme (H. Rye, 2002).

Imidlertid er det vigtigt at gøre sig klart, at jo sværere sociale og følelsesmæssige vanskeligheder et barn udviser i sine relationer til omgivelserne, desto mere vil personalet komme til kort på trods af ovennævnte tilgang. Der er yderligere brug for en fagspecifik psy-

kologisk forståelse af baggrunden for de psykiske vanskeligheders udvikling for at kunne begribe fx en vedvarende afvisende og aggressiv adfærd og fortsætte med at bevare empatien for barnet og forholde sig relevant. Nogle børn har massive erfaringer med at opleve sig utilstrækkelig i de voksne øjne, og de voksne vil tilsvarende gøre sig mange erfaringer med deres faglige og personlige utilstrækkelighed ved fx ikke at være i stand til at etablere en gensidigt forpligtigende kontakt med barnet. I sådanne relationer kan det være svært for omsorgspersonen at bevare empatien for barnet og undgå, at følelsen af afmagt og inkompetence resulterer i gentagne afvisninger af barnet. Brug af psykodynamisk tænkning i forståelsen af et barns udviklingshistorie kan være nyttig viden i forhold til at forstå, hvad der udløser bestemte emotionelle reaktioner og til planlægning af, hvorledes barnet bedst mødes i kontakten.

### **Pædagogiske aspekter ved støttende relationer til børn**

I denne sidste del af artiklen vil jeg først med afsæt i nogle begreber fra D. Stern se nærmere på, hvordan vi pædagogisk set kan støtte børn i relationen, og derefter ud fra fire temaer kort belyse balancen mellem at støtte og hæmme mobiliseringen af barnets egne ressourcer.

En personalegruppe, der arbejder med børn med særlige behov, svarede følgende på spørgsmålet, om hvad de fandt væsentligt hos dem selv for at støtte børnene: Rummelighed, tydelighed, omsorgsfuldhed, forudsigelighed og stabilitet over tid, troværdighed, emotionel nærhed og tilgængelighed, engagement, og at den voksne tager ansvaret for relationen. Alt sammen er væsentlige sider ved den betydningsfulde voksnes forholdemåde, der signalerer opmærksomhed og imødekommenhed overfor børnene og en ikke-fordømmende holdning, og som rummer kvaliteter, der ofte har været en mangel i børnenes opvækst. Begreberne må dog defineres nærmere, ligesom det må konkretiseres, hvordan disse positive kvaliteter formidles i relationen til barnet. D. Stern (2001) præsenterer nogle begreber til at belysning af det, han kalder den naturlige udviklingsstøttende dialog, som jeg finder brugbare i det pædagogiske arbejde til at støtte barnet og forstå dets udgangspunkt og behov.

Først begrebet om *den selv-regulerende anden*, som han anvender om en omsorgsperson, der via sit samspil med barnet er med til at regulere dets samspil med omverdenen og dermed dets selvoplevelse. Fx borte-tit-tit legen, hvor den voksne regulerer barnets spændingsniveau. Reguleringen sker i gensidigt samspil, og jo ældre bar-

net er jo tydeligere er dets egen rolle i reguleringen. Områder for regulering af selvoplevelse kan være arousal, affektstyrke, tryghed eller tilknytning, opmærksomhed, nysgerrighed, kognitivt engagement i omverden, sans for at undre sig, udforskningsiver osv. – dvs. reguleringen går på hele barnets væsen; både emotion, kognition og handling.

Sådanne sociale dialoger mellem omsorgsgiver og barn finder sted fra fødslen af, og kræver fælles opmærksomhed, fælles intentioner og deling af affektive tilstande. D. Stern fremhæver, at selvoplevelsen er afhængig af den andens nærvær og handling og påvirkes heraf, men faktisk helt og holdent tilhører selvet. Den ydre selvregulerende anden bliver gennem samspillet til en indre selvregulerende instans i barnets repræsentationer, bl.a. af hvorledes det på godt og ondt er at give sig hen til andre, at lade sig lede, at tage ansvar, at søge trøst og støtte, at dele sorger og glæder osv. Kari Killén (2001) fremhæver i anden forbindelse tre forhold ved den regulerende omsorgsgiver, der skader barnets fremtidige evne til at regulere sig selv; et stærkt og irrationelt engagement i barnet, et manglende positivt følelsesmæssigt engagement i barnet og en uforudsigelig personlighed eller livsstil.

Jeg finder begrebet konstruktivt, forstået på den måde, at det frem-

hæver det faktum, at pædagogen/læreren er medansvarlig for barnets trivsel/selvoplevelse og har en aktiv og vigtig pædagogisk funktion, som den der ud fra sin erfaring og indlevelse i barnets psykologiske funktionsniveau stiller sig til rådighed som den selv-regulerende anden. Det kan fx handle om at regulere det fysiske spændingsniveau ved at indlægge hyppige pauser i undervisningen, mere eksemplarisk indlæring eller at tilbyde fysisk aktivitet. Det kan være at sørge for god kontakt med barnet ved skolestart, så det føler sig set og ikke skal starte dagen med at kæmpe om opmærksomheden. Det kan handle om at stimulere nysgerrighed, understøtte dets stærke sider og dæmpe indre uro gennem accept og anerkendelse i dialogen. Det kan handle om at øge eller slække på kravene til barnet på udvalgte områder og inddrage det i fællesskabet. Som et spædbarn er afhængig af forældrenes regulerende samspil, er ethvert barn, for at kunne udfolde sit potentiale optimalt, afhængig af kvaliteten i de voksnes udspil med hensyn til at blive set, støttet og ledt på vej. Som voksne må vi påtage os det pædagogiske ansvar for at kvalificere barnets samspil med omgivelser.

Det andet begreb, jeg vil fremhæve, er også centralt for relationer, nemlig *affektiv afstemning* – det fæno-

men, at vi som voksne stemmer os følelsesmæssigt i forhold til barnet lige fra livets første færd. Ifølge D. Stern (2001) er det mest almene og betydningsfulde ved intersubjektiv relatering, at vi sammen kan dele affektive tilstande. Når vi taler om at spejle barnet eller om empatisk lydhørhed, handler det om deling af affektive tilstande og ikke om den ydre adfærd. Han definerer affektiv afstemning som »udførelse af adfærd, der udtrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uden at imitere det nøjagtige adfærdsmæssige udtryk for den indre tilstand« hos barnet (s. 190). Fx, hvis et barn falder og slår sig, støtter vi det ikke ved at imitere den ydre adfærd og selv smide os på jorden, men ved at etablere verbal og fysisk kontakt på en måde, der viser barnet, at vi har set det som hændte, og at vi forstår dets indre tilstand.

Affektiv afstemning tjener flere nyttige formål. Den kan understøtte barnets egen følelsesmæssige oplevelse af samspillet, og den mest almindelige grund til indbyrdes emotionel afstemning er »at dele«, »at deltage i«, »at være med i«, dvs. at bekræfte interpersonel samhørighed. Dels kan afstemning handle om at matche barnets indre tilstand for at understøtte dets selvværdsfølelse og mestringsglæde gennem samspillet, og dels bruges afstemning af følelser til at overføre information til barnet for

at påvirke dets overbevisning eller ændre dets adfærd for at fremme en relevant tilpasning til omgivelserne.

Jeg finder begrebet affektiv afstemning brugbart, fordi det får os til at rette opmærksomheden mod det, der ligger bag barnets adfærd, mod den følelseskvalitet, man er sammen om, frem for mod den ydre adfærd, mod det ydre resultat af relationen. Det sætter fokus på, at vores afstemningsadfærd er betydningfuld for barnets oplevelse af at være til i relationen, og at vi har en vigtig funktion, et ansvar og muligheder for at understøtte barnets affektive oplevelse af den sociale relation, men også det modsatte kan ske.

Som i vores funktion som selvregulerende anden, sker der via vores afstemningsmønster en videreførelse af vores værdinormer om børn og udvikling, idet vi afstemmer barnets emotionelle tilstand ud fra egne indre repræsentationer, holdninger og fantasier, og dette sker under større eller mindre forståelse for og hensynstagen til barnets selvoplevelse og integritet. God affektiv afstemning kræver, at vi kan se bagom den synlige adfærd og aflæse barnets følelsetilstand korrekt, at vi kan mærke og genkende samme tilstand i os selv og handle tilpasset, og at barnet kan genkende sin oplevelse i vores svar og adfærd.

Men det sker langt fra altid og

især ikke i forholdet til børn med særlige behov på det sociale og følelsesmæssige område. Jo mere vi oplever os følelsesmæssigt presset i en negativt præget relation til et barn, der fx er meget uroligt og forstyrrende, jo sværere kan det være at afstemme os i forhold til dets indre tilstand af fx afmagtsfølelse, uduelighed, og jo større er sandsynligheden for, at vi matcher forkert og reagerer på adfærden og forstærker en ond cirkel. D. Stern taler i den forbindelse om fejlafstemning; fejlbestemmelse af barnets indre tilstand, eller at den voksne ikke kan finde den samme tilstand i sig selv og afstemmer forkert, hvilket kan bevirke, at barnet føler sig misforstået, afvist og reagerer for os uforståeligt.

Det kræver øvelse, at øge opmærksomheden på affektiv afstemning og anvende det mere bevidst som et pædagogisk udviklingsstøttende redskab i mødet med barnet, men vigtigt for etablering af kontakt. Det kræver, at vi bevæger os bort fra en fejl og mangeltænkning til at tænke på relationen, som målet for forandring. Vi skal være mere optaget af intentionerne bag handlingerne og øve os i at se barnet bag facaden.

Et tredje begreb, som jeg ser i sammenhæng med det første, er *triangulering*, som D. Stern anvender om den intrapsykiske proces,

der finder sted, når barnets opmærksomhed mod omverdenen inddrages i den gensidige emotionelle oplevelse mellem omsorgsgiver og barn. Ved at den voksne er opmærksom på og benævner både det fælles ydre opmærksomhedsfokus (fx en gruppe legende børn) og sin forestilling om barnets indre tilstand (at det gerne vil være med i legen) modtager barnet social støtte og bekræftelse både på det indre og det ydre plan. Triangulering kan betragtes, som en social »ledsagelse« af barnet til at være opmærksom på relationen mellem sig selv og omverdenen, og social triangulering af kommunikation kan ses som en måde, hvorpå den voksne selektivt kan introducere, skabe kontakt til og beskytte barnet i forhold til nye personer i dets liv (Øvreeide, 1998). Pædagogisk set har begrebet en pointe ved at sætte fokus på den voksne som formidler af samspillet mellem det enkelte barn og gruppen. Den voksne kan på anerkendende vis aktivt og målrettet understøtte børnenes samspil ved at inddrage de følelsesmæssige og adfærdsmæssige sider af relationerne. En støtte, som især er vigtig for børn, der er utrygge og har svært ved at begå sig socialt. Det udvider deres sociale perspektiv og giver nye erfaringer med at indgå i fællesskabet. Måden, hvorpå den voksne triangulerer barnet til andre personer og sociale sammen-

hænge, vil påvirke dets måde at bruge sig selv på i senere sociale sammenhænge. Når den voksne løbende kommenterer og hjælper børnene med at synliggøre sig selv og se andre, bliver de efterhånden mere selvstændige, både hvad angår samarbejde og konfliktløsning.

### **Pædagogisk balancekunst**

Jeg vil slutte af med nogle centrale temaer i pædagogisk arbejde med udviklingsstøttende relationer, som jeg erfaringsmæssigt ved kan stå i vejen for kontaktetablering, belaste relationen uhensigtsmæssigt og skygge for indsigten i barnets ressourcer og behov.

Første tema handler om balancen mellem, hvornår barnet oplever *relationen som støttende eller som endnu et krav om at være anderledes*. Relations- og ressourceorienteret udviklingsstøtte drejer sig i første omgang om at forstå barnets udgangspunkt, situation og behov, frem for at lave om på barnet. Relation og kontakt kommer før forandring. Da det kan være svært og kræve lang tid og tålmodighed at etablere bæredygtig kontakt til børn i vanskeligheder, kan vi nemt utilsigtet komme til at presse for meget på for forandringer med modsatte virkning til følge. Jeg kalder det at »have aktier i barnets udvikling«, forstået på den måde, at man på baggrund af uklare personlige ambitioner om at hjælpe el-

ler ud fra en fejlvurdering af barnets indre tilstand og formåen har højere forventninger på barnets vegne, end det selv er parat til eller kan indfri. Har du fagligt og personligt gennem længere tid »investeret« megen energi og strakt dig langt i arbejdet med en belastende elev, og »afkastet« i form af kontakt og positiv udvikling udebliver, sker det ikke sjældent at skuffelsen, utilstrækkeligheden og afmagten hos den voksne forplanter sig til relationen i form af øget forandringspres og afvisning (evt. nyt »skoletilbud«) til skade for relationen og for barnet.

For alle børn, men især børn, der har erfaringer med voksnes manglende omsorg og indføling, er der en hårfin balance mellem, hvornår den voksnes engagement i deres trivsel og udvikling opleves som støttende, og hvornår den opleves som et diffust pres eller krav om skulle være anderledes, end man er. Nogle børn er af gode grunde »allergiske« overfor følelsen af, at voksne vil ændre dem, uden at de selv kan styre det, og uden at den nødvendige kontakt er til stede. For ikke at ende i magtkamp eller tvang, skal barnet bekræftes i dets initiativer, perspektiver og følelser, så det oplever sig imødekommet, set og forstået, hvorved den voksnes empati også (re)aktiveres. Den voksne skal præge relationen på en måde, der understøtter barnets egne ressourcer, initiativ, stilling-

tagen, medansvar, så det mærker, at der ikke er skjulte dagsordener. Som noget fundamentalt i vores tænkning og handlinger i forhold til at understøtte udvikling, må vi gøre os klart, at vi ikke kan inducere ændringer i barnet, jf. definitionen af barnet som socialt aktivt væsen. Udvikling vokser indefra, men i tæt samspil med andre. Jeg kan lave om på mig selv i relationen til dig, men jeg kan ikke udvikle dig. Jeg kan forsøge at etablere en bæredygtig kontakt og et godt udviklingsrum for barnet, men det er barnet selv, der gennem aktiv deltagelse i samspillet forandrer sig, og hvordan det udvikler sig er afhængig af dets forudsætninger, af vilje og motivation og ikke mindst af kvaliteten i relationen. Følgelig er barnet selv aktiv i opretholdelsen af destruktive samspilsmønstre, selvom dets personlige udvikling skades derved (overlevelsestrategier). Selvregulation og affektiv afstemning har også en pålidelighedsdimension, hvor den voksne over tid må demonstrere sin pålidelighed og gøre sig fortjent til tillid og kontakt. Det gælder om på en ikke påtvingende og fordømmende måde at være sensitiv, oprigtig, nysgerrig og interesseret i barnets liv og færden, ikke kun at spørge til handlinger og aktiviteter, men også til følelser, tanker og bevæggrunde, undre sig sammen og ikke mindst om at tilbyde tid, nærvær og tålmodig.



Måske lyder det indlysende, at man ikke kan påtvinge andre at ændre sig, men i praksis er vi ofte mere optaget af målet end af vejen til målet; processen og kvaliteten i relationen. Vi er vant til, at almindeligt fungerende børn stort set formår at rette sig ind efter de voksne. Nogle gange er det nok blot at gentage vores ønske om forandret adfærd, fx at række hånden op frem for at afbryde andre, og efter nogen tid har barnet lært det, uden vi er specielt opmærksomme på processen. Men stadigvæk sker det kun, hvis barnet selv er motiveret derfor, selv ønsker og magter at gennemføre forandringen.

Så let går det ikke med børn, der mere massivt udspiller deres vanskeligheder i relationen til omgivelserne. Her bliver det tydeligere, at vores mulighed for påvirkning af et barn, afhænger af vores evne til selv at forandre os i relationen til barnet og at skabe kvalitet i kontakten. Når det går galt mellem den professionelle og barnet, må vi analysere samspillet for at få ideer til, hvordan vi bedst relaterer os til barnet for at aktivere dets egne ressourcer for udvikling. Det er ikke nok at formulere udviklingsmål for barnet. Lige så vigtigt er det at formulere udviklingsmål for ændring af relationen til barnet, så dets udviklingsrum udvides med aktivering af eget ansvar, egne ressourcer og motivation.

Andet tema handler om *at se bagom problemets fremtrædelsesform*. Vi skal være varsomme med, ud fra iagttagelse og beskrivelse af et barns problematiske adfærd, at slutte os til dets intentioner eller bevæggrunde for at handle, som det gør, idet vi da nemt kan blive fastlåst i et negativt syn på eleven, der umuliggør etablering af en anerkendende understøttende relation. En meget forstyrrende elev beskrives i en udtalelse, som et barn, der ikke vil lære noget, kun er ude på verbalt at angribe lærere og elever, og som med sin væremåde ønsker at spolere undervisningen. En ting er handlingerne – noget andet er, hvilke intentioner og mere eller mindre bevidste motiver, der gemmer sig bag handlingerne. Prøv gennem dialog med eleven at skabe kontakt og komme bag om problemets fremtrædelsesform; vis interesse og anerkendelse ved at spørge ind til tanker, følelser, handlinger og ønsker til forandring. Samtaler med ovennævnte elev, der stod til udsmidning af klassen, viste, at han ikke alene uden hjælp magtede at ændre sin fastlåste skolesituation, og at hans destruktive handlinger bl.a. var udtryk for en mangeårig frustration over ikke at kunne leve op til skolens faglige krav, udiagnosticerede indlæringsvanskeligheder, mistrivsel i klassen, og specielt at han følte sig alene med det hele. Samspillet var havnet i en

fastlåst situation, hvor han ikke selv formåede at forlade det »negative felt«.

Udgangspunktet må være, at barnet ud fra dets forudsætninger, såvel biologisk som psykisk og socialt, vil gøre alt, hvad det kan for at være »et godt barn«, som de voksne kan holde af og passe på. Når barnet opfører sig uhensigtsmæssigt i relation til omgivelserne, må det ses som et resultat af dets hidtidige erfaringer med at indgå i nære relationer og som et udtryk for kvaliteten af de aktuelle relationer. Uanset en nok så uhensigtsmæssige adfærd har barnet brug for at blive mødt med en grundlæggende positiv, anerkennende holdning, så det mærker, at det er et godt barn, blot fordi det er den, det er på trods af evt. vanskeligheder, handicaps, dårlig opførsel osv. Eksempelvis er der i et barns selvoplevelse stor forskel på primært at blive set som et såkaldt DAMP-barn, og på primært at blive set som et barn med ressourcer, og som sekundært har symptomer på DAMP.

Tredje tema handler om *ansvarsfordelingen i relationen*. Som jeg har været inde på, så har den voksne med sin merviden (praktisk, teoretisk og psykisk) hovedansvaret for kvaliteten i relationen til det enkelte barn, og for det relationelle miljø barnet befinder sig i, og dermed en vigtig pædagogisk

funktion i tilrettelæggelsen af barnets udviklingsrum. Når det er sagt, har barnet i forhold til sin alder og udvikling sin del af ansvaret for sit forhold til omgivelserne. Som regel vil børn gerne ud fra deres forudsætninger påtage sig ansvar i relation til andre og være en del af fællesskabet, og det gælder også den forstyrrende elev i ovennævnte eksempel. Ansvar udmontes imidlertid ikke altid i en form eller adfærd, som er hensigtsmæssig og acceptabel i relation til omgivelserne, og det, som ofte sker i kontakten til disse børn, er, at de voksne enten forsøger at tvinge barnet til at tage ansvar (hvilket er umuligt), eller undlader at forvente ansvarlighed. Grunden hertil kan være, at det opleves umuligt at kræve ansvarlighed, at det er synd for barnet, når det har så mange problemer i forvejen, eller man føler sig afmægtig.

Pointen her er, at der fokuseres på at ændre barnets adfærd på bekostning af kvaliteten i relationen, som netop er vigtig for, at barnet kan ændre adfærd. Hvis barnet ikke ændrer adfærd efter påtale, må den voksne gå i dialog med barnet – ikke for at diktere, bebrejde eller overtale, men for sammen med barnet at gå bagom adfærden og undersøge bevæggrunde og intentioner: vær interesseret, spørg ind, lyt, tilbyd en ny forståelsesramme, vis medfølelse og bekymring, men overtag ikke straks an-

svaret for ændringer, men gerne for kvaliteten af dialogen. På den måde kan barnet føle sig anerkendt og forstået, og den voksne kan opnå større forståelse og indsigt i barnets indre liv, og ikke mindst skabes der grundlag for øget kvalitet i relationen, og dermed større motivation for, at barnet påtager sig sin del af ansvaret. Sammen kan man finde områder, hvor barnet kan leve op til ansvaret med succes, evt. med aftalt støtte.

Fjerde og sidste tema handler om balancen mellem at bruge *samtalen som en støtte og som et magtmiddel*. Vi kender vel alle de situationer, hvor vi overfor børn i forbindelse med konflikter og uacceptabel adfærd bruger en del energi på at irettesætte, forklare, få dem til at forstå og påtage sig ansvar og skyld i håb om, at adfærden ikke gentager sig. De her omtalte børn har masser af erfaring med sådanne situationer, og det er ikke en fremgangsmåde, der har den store effekt. Den har mere karakter af, at de voksne pga. afmagt og mangel på bedre fremgangsmåder demonstrerer deres magt ved at bruge samtalen i forsøg på at ændre på børnene. I stedet for kan der ske det, at barnet lukker af for kontakt og føler sig endnu mere forkert og mister troen på egen formåen. Som H. Rye (2002) er inde på, er børnenes negative samspils-

mønstre forbundet med erfaringer fra opvæksten og integreret i handlinger og stærke følelser så som skyld og skam, som let reaktiveres og ikke lige lader sig ændre gennem samtale. Børnene er vant til irettesættelser og har svært ved at fastholde en indsigt i alt det, de ikke må gøre, og omsætte den til konstruktive handlinger.

Selvfølgelig har børn brug for, at voksne tilfører dem indsigt og nye redskaber til at begå sig socialt mere hensigtsmæssigt i samspillet, men igen er kvaliteten i kontakten vigtig for, om barnet hører budskabet, og føler sig tryk nok til at ændre på sit vante samspilsmønstre og gøre sig erfaringer med nye »måder at være sammen med andre på«.

Skal vi støtte et barn i at forlade »det negative felt«, må vi gå i dialog med det på en ikke-bebrejdende måde, der ikke belaster kontakten og relationen unødigt. Der er brug for anerkendende dialoger til erstatning for appeller til børn om at opføre sig på måder, de godt ved, at de burde opføre sig på (S. Hertz, 2003). De har brug for at blive ledt i samspillet og for enkle og tydelige beskeder om, hvad de skal gøre frem for, hvad de ikke skal gøre. Vi skal inkludere egne følelser og engagement på en måde, der understøtter kontakt, omsorg og indlevelse og undgå at vores aggression eller medfølelse tager overhånd.

At skabe udviklingsstøttende relationer til børn i vanskeligheder stiller store krav til de professionelle relationskompetence med hensyn til at træne og udvikle deres indlevels- og udviklingsstøttende kompetencer. Til dette formål finder jeg ICDP meget relevant, men det forudsætter en grundlæggende ændring af de arbejdsmæssige og organisatoriske betingelser, hvor under det konkrete arbejde finder sted.

### Referencer

- Blæhr, M. 2002: »Kompetenceudvikling i kontekst – relations- og ressourcerorienteret pædagogik« i *PPR*, nr. 4. Forlaget Skolepsykologi.
- Dencik L. og Jørgensen, P. (red) 1999: *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzel Forlag.
- Elsborg, Juul og Hansen 1999: *Den sociale arv og mønsterbrydere*, DPI.
- Geisle, C. 2002: »Findes der en bestemt pædagogik, der virker over for hyperaktivitet, DAMP, Asperger og autisme?«. *Specialpædagogik* nr. 2.
- Godrim, F. 2002: »Fra fejlfinder til resourcespejder« i *PPR*, nr. 4. Forlaget Skolepsykologi.
- Hertz, S. 2003: »Ressourceorienterede historier om børn med DAMP« i *PPR*, nr. 1. Forlaget Skolepsykologi.
- Igra, L. 1989: *Objektrelationsteori og psykoterapi*. Hans Reitzels Forlag.
- Hundeide K. 2001: *Ledet samspill – fra spædbarn til skolealder*. Forlaget Vett & Viten.
- Killén, K. 2000: *Barndommen varer i generationer*. Kommuneforlaget, Oslo.
- Knudsen, A. 2001: *Moderne psykolog*. Forlaget Billesø & Baltzer.
- Løv, O. 2002: Relationer som sociale konstruktioner. I Løv og Svejgaard; *Psykologiske grundtemaer*. KvaN.
- Madsen, S. 1997: »Spædbarnets kompetence og udvikling – forskningens aktuelle positioner«. *PPR*, 4-5. Forlaget Skolepsykologi.
- Sommer, D. 2002: Grundsyn i socialiseringsteori. I Løv og Svejgaard; *Psykologiske grundtemaer*. KvaN.
- Sommer, D. 2001: *At blive en person*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. 2001: *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Strand, H. 2002: Forskellighed. I Løv og Svejgaard; *Psykologiske grundtemaer*. KvaN.
- Sørensen, J. 1998: *Ser man det. Marte Meo-metoden i et udviklingspsykologisk perspektiv*. Forlaget Dafolo.
- Sørensen, J. 2002: *Marte Meo metodens teori og praksis*. Forlaget Systeme.
- Westmark, P. 2002: »Relationskompetence – et didaktisk perspektiv i PPR«, *PPR*, nr. 4. Forlaget Skolepsykologi.
- Øvreide, H. 1998: *At samtale med børn*. Hans Reitzels Forlag.

## At arbejde som konsulent som en del af psykologarbejdet



**Som konsulent at indføre en samtalemodel i en specialbørnehave, der understøtter tværfaglighed frem for flerfaglighed, og som integrerer hele personalegruppens viden og erfaringer**

*Undertegnede har været tilknyttet som psykolog i mere end 15 år i Specialbørnehaven Rosenkilde, Helsingør, en amtslig og kommunal specialbørnehave for 10 børn med vidtgående handicaps i alderen 0 til 7 år.*

*Mit arbejde, ud over individuelt sagsarbejde fx. i forbindelse med skoleplacering, har gennem årene ændret sig fra primært at give råd og vejledning til kontaktpædagogen med udgangspunkt i det enkelte barn til at arbejde som konsulent med pædagogteams (der er to) eller hele personalegruppen på én gang. Sidstnævnte sker bl.a. ved at jeg giver hele personalegruppen inkl. fysioterapeut og talepædagog supervision 4 gange om året, hvilket gøres inspireret af systemisk supervisionsmetode herunder med brug af reflekterende teams. Et andet kendetegn ved systemisk terapi er brugen af reflekterende teams (Anderson 1994), der består af en gruppe »medterapeuter«, der observerer interviewet og efter ønske fra terapeuten/intervieweren indkaldes til at udtrykke deres overvejelser, der bl.a. skal rumme forskellige og gerne modsatte forslag og fortolkningsmuligheder, der giver klienten mulighed for nye fortolkninger af tidligere historier sådan, at klienten har flere forslag at vælge imellem.*

Af John Olsen, psykolog, Helsingør

En vigtig pointe i denne praksis beskrives i Lang & Cronen 1984, s. 20 som »as changing grammatical positions«, hvormed henvises til forskellen i den følelse af ansvar og involvering personen oplever, når han omtaler sig selv eller selv bliver omtalt i første/anden eller tredje person. Under selve inter-

viewet er personen i en første/anden person position i forhold til terapeuten og/eller de øvrige deltagere, hvorved han nemt kan komme i en forsvars/angrebs, vinder/taber, skyld/ansvar ol. position, hvilket let fører til en fastholdelse af tidligere fortolkninger af det hændte. I modsætning hertil kan

en omtale i tredje person (i det reflekterende teams samtale) indføre nye måder at opleve og observere sig selv på, og kobles det sammen med frihed til selv at vælge blandt de fremlagte forslag, kan det åbne for, at klienten kan nyfortolke tidligere erfaringer sådan, at det åbner for nye handlemuligheder.

Denne interviewmetode introducerede jeg for ca. fem år siden med baggrund i egen treårig videreuddannelse i systemisk terapi, supervision og konsultation, en metode der blev introduceret bl.a. gennem små kursusforløb for hele personalegruppen.

Formålet med dette var ikke kun, at denne metode skulle bruges af mig som interviewer og supervisor, men også at personalet lærte at udspørge hinanden og reflektere over det sagte inspireret af systemisk metode, sådan at de fx. stillede cirkulære og reflektive spørgsmål frem for kun at stille lineære spørgsmål og straks at komme med løsningsforslag (Karl Tømm, 1989). Ideen var, at hver af de to personaleteams med hver tre pædagoger kunne dele sig op så den ene interviewede den anden mens den tredje reflekterede, når de havde deres egentlige arbejds møder. De var alle, når jeg interviewede, enige om, at både tanken om og følelsen af at blive interviewet på denne måde virkede mindre belastende og mere inspirerende end

en traditionel udspørgen bl.a. gennem det, at den interviewede selv havde ansvar for at udvælge netop de ideer og refleksioner (»råd«) som kom frem under eller efter interviewet, som hun fandt brugbare, frem for den traditionelle måde at fremlægge og diskutere sager på, der via sine lineære spørgsmål og direkte råd ofte førte til en argumentation, der mindede om en »kamp« mellem parterne, hvor kun én kunne »vinde og få ret«, mens den anden »tabte og havde uret« – og dermed kunne føle sig nedgjort og »dum«.

Skønt denne enighed i fordelene ved en sådan systemisk inspireret spørgemetode, skønt de små kursusforløb og skønt erfaringerne under min supervision, så kunne de ikke selv *bruge* metoden i praksis.

På denne baggrund diskuterede lederen af børnehaven og undertegnede i juni 2001 denne problemstilling samt mulige løsningsforslag under evalueringen af årets samarbejde. Vi blev enige om at vælge den mødeform, der kaldes »Børnekonference«, der hidtil var forløbet sådan, at primærpædagogen fremlagde en beskrivelse af barnets udviklingsniveau, fremskridt fra sidste år samt planer for næste års forløb inspireret af tanken om at beskrive »det hele barn«. Fysioterapeuten fremlagde derefter sin beskrivelse, hvorefter det øvrige personale kunne stille

spørgsmål og komme med ideer, alt i alt i løbet af en time. Disse møder kunne klart beskrives som flerfaglige og ikke tværfaglige, idet de enkelte faggrupperes beskrivelser ikke blev integreret, men fremstod sideordnede og isoleret. De enkelte fagpersoner fremlagde deres specifikke synspunkter lagt ved siden af hinanden, uden at »nogen« integrerede disse forskellige synspunkter i en egentlig *tværfaglig* helhed. Dertil kom, at princippet om at beskrive »det hele barn« førte til en generaliseret beskrivelse uden egentlige fokuspunkter, hvilket i væsentlig grad forklarede, at det var lederens og personalets erfaringer, at skønt de to fremlæggelser var kvalificerede, virkede møderne alt i alt meget lidt inspirerende, og det var meget sjældent at det øvrige personale bidrog med noget væsentligt.

Endnu tre problemstillinger blev inddraget.

Den ene var den vane, at pædagogerne var tilbageholdne i forhold til at spørge direkte »hvad kan jeg så bruge din viden til i mit konkrete arbejde?«, ligesom de afholdt sig fra direkte at sige »jeg mener, at du kan bruge min viden i dit arbejde fx. til at ...«. En vane der var medvirkende til, at beskrivelserne og diskussionerne ikke førte til tværfaglig viden og inspiration.

Den anden var et indtryk af, at pædagogerne indbyrdes var »ban-

ge« for at stille kritiske og nysgerrige spørgsmål til hinanden om hinandens praksis, som fx. at en pædagog fra den ene stue spørger en pædagog fra den anden stue: »Hvad er din pædagogiske begrundelse for at lade Peter stå alene ude på gangen hver morgen?« Den tredje var erfaringer med at det var svært at holde et møde, hvor samtalen fulgte et bestemt spor, alt for ofte kom indlæggene i tilfældig rækkefølge, sådan at de kun sjældent blev fulgt op i lyset af en fokuseret problemstilling.

Det er den valgte model samt evalueringen af forløbet, der beskrives i det følgende.

### **Fra Flerfaglighed til Tværfaglighed: Børnekonference**

Samtalemodellen blev introduceret og gennemgået på et personalemøde af undertegnede i oktober 2001, hvorefter den blev afprøvet på 7 møder frem til juni 2002, hvorefter vi evaluerede forløbet. Som noget nyt deltog talepædagogen med sin særlige ekspertviden også.

I efteråret 2002 afholdt undertegnede en kursusaften med personalet om hovedpunkter i et systemisk inspireret interview med særlig fokus på spørgeteknik og brug af det reflekterende team. Herunder blev også pointer ved fremtidsspørgsmål belyst ud fra

ideer om værdsættende samtaler (Lang 2002) »Vores spørgsmål til drømmene er fremtidsrettede. Vi er fascineret af tanken om, at det er historierne om fremtiden, der skaber nutiden, snarere end historierne om fortiden«, »Det er vores opfattelse, at alle problemer er uopfyldte drømme«, »Vi eksperimenterede med at se efter drømmen i ethvert problem....fremdrage historier om vellykkede fremgangsmåder....historier om evner og succeser, som indtil da havde været ubemærket eller ufortalte«. Altså at der tales om, sættes fokus på de positive undtagelser frem for det der ikke lykkes, problemerne, som inspiration for fremtidig praksis.

Forslaget til mødestruktur har følgende delmål:

- Fra flerfaglighed til tværfaglighed
- Øvelse i og forankring af kollegial supervision
- Øvelse i at præcisere mål, indhold og form af børnekonferencen.
- Øvelse i at stille spørgsmål til sig selv (gældende for hver af pædagogen, fysioterapeuten og talepædagogen): »hvad kan jeg især bruge det til i min faglige forståelse af og praksis med barnet, som fagpersonen fremlægger, og hvordan kan netop min viden hjælpe fagpersonen videre med sin praksis med barnet«?

- Øvelse i at stille kritiske og nysgerrige spørgsmål til hinanden, pædagogerne indbyrdes.

### Grundtanke

Pædagogen er den primære faglige person i børnekonferencen, mens talepædagogen, fysioterapeuten og eventuelt andre eksperter (i det følgende benævnt som talepædagogen og fysioterapeuten) tilbyder »hjælpediscipliner« til afklaring af og øget forståelse af en problemstilling, som pædagogen har fremlagt om et barn.

(Hermed tydeliggøres det, at det er pædagogen, der har »magten« til at definere problemstillingen, og som har ansvaret for at drage konklusionen og vælge »løsningen«.)

Problemstillingen, som pædagogen vælger, skal være både synlig og relevant for pædagogen. Det behøver ikke nødvendigvis at være den mest centrale problemstilling (billedligt talt: det behøver ikke at være solisten i et orkester, der er i centrum), det skal blot være en relevant problemstilling, der er blevet aktuel (billedligt talt: fx. en 2. violinist, der et øjeblik fremhæves og sættes i centrum i et orkester).

Talepædagogen og fysioterapeuten skal forsøge at fremlægge deres status sådan, at det hjælper pædagogen i sit valg af øvelser og aktiviteter i dagligdagen ift. den valgte problemstilling.



Ideen er altså at både talepædagogen og fysioterapeuten og pædagogen kan lære af hinanden ift. hvad barnet i praksis/dagligdagen har brug for i sin fortsatte udvikling.

Det er således barnet i sine dagligdags specialpædagogiske aktiviteter, der er i centrum, derfor er det også pædagogen der i denne sammenhæng (børnekonferencen) er i centrum og derfor skal vælge problemstilling og drage konklusionen.

På denne børnekonference kan talepædagogen og fysioterapeuten også fremlægge oplysninger, tanker, ideer og problemstillinger, der er helt fagspecifikke, og som sådan kun behandles af denne fagperson i enerum med barnet.

### **Gennemførelse af børnekonferencen**

I følgende eks.: En pædagog fra stue B fremlægger status i lyset af en problemstilling.

#### **Før børnekonferencen.**

##### **Stue A spørger stue B:**

En uge før mødet stiller stue A et (skriftligt) kritisk/»negativt«/»forundrings«-spørgsmål til stue B i forbindelse med det barn, der skal på børnekonferencen »Hvorfor gør pædagogerne på stue B som de gør, når barnet gør/siger sådan?« fx.

»Hvorfor vælger du, at Peter skal tages sidst ind på stuen ved ankomsten om morgenen, når han græder så meget og så længe ude på gangen? (og dermed forstyrrer os på den anden stue)«.

#### **Problemstilling vælges**

Ugen før mødet har pædagogen sammen med talepædagogen og fysioterapeuten valgt den særlige problemstilling, som især skal belyses under børnekonferencen. Ved uenighed er det pædagogen, der vælger problemstilling.

#### **Børnekonferencen**

I alt 90 min. inkl. 5 min. til opstart: hælde kaffe op, få sat sig ned, blive klar ol.

*1. Mødets forberedelse og struktur.* Mødet afholdes efter en form, der er inspireret af systemisk metode:

En interviewer udspørger pædagogen, fysioterapeuten og talepædagogen, der sidder sammen adskilt fra det øvrige personale.

Lederen af børnehaven holder øje med tiden (med brug af et æggetimer).

Det øvrige personale deles i to reflekterende teams det ene bestående af pædagogerne fra »den anden stue«, i dette eksempel stue A, og lederen, mens de to resterende pædagoger fra samme stue som pædagogen, der fremlægger problemstillingen, udgør det andet team.

Ugen inden mødet har pædagogen valgt en kollega fra sin egen stue til at tage referat:

- som tager et kort referat af selve statusfremlæggelsen ift. problemstillingen evt. i form af stikord (en ekstra øvelse for personalet: at øve sig i at lave korte referater frem for genfortællinger),
- pædagogen tager dette referat med hjem og skriver sin konklusion,
- der kopieres og gives til talepædagogen og fysioterapeuten,
- hvorefter talepædagogen og fysioterapeuten overvejer forslag til ændringer af praksis i barnets daglige øvelser og aktiviteter.
- Disse forslag gives til pædagogen, der melder tilbage, hvilke der arbejdes med.

## 2. Fremlæggelse.

I alt 30 min.

- 5 min. En kort generel orientering om handicap, familieforhold og andre vigtige og praktiske oplysninger.  
Pædagogen fremlægger problemstillingen og giver konkrete eksempler på denne, samt fremlægger ønske om hjælp til: at blive klogere på, at blive mere afklaret, at få ideer til at komme videre, at....
- 15 min. Kort fremlæggelse af status med særligt fokus på problemstillingen (Flerfaglighed) af:

heraf:

- 5 min. til Pædagogen
- 5 min. til Talepædagogen
- 5 min. til Fysioterapeuten
- 10 min. En runde hvor hver af pædagogen, talepædagogen og fysioterapeuten kort fortæller, hvilke ideer, udsagn o.a. der især virkede inspirerende på hver enkelt ift. problemstillingen (Tværfaglighed). (Pædagogen noterer stikord).

## 3. Reflekterende team.

I alt 15 min.

Refleksioner over (komme med synspunkter, ideer, råd, dilemmaer, egne erfaringer mv.) ovenfor nævnte rundes ideer, (pædagogen noterer stikord):

heraf:

- 10 min. til Stue A
- 5 min. til de resterende fra stue B.

## 4. Hvad inspirerer især?

I alt 5 min.

Pædagogen udspørges om, hvilke ideer der især inspirerede, ideer til »en vej frem«.

## 5. Stue A stiller spørgsmål til stue B.

I alt 20 min.

Stue A har ugen før mødet stillet stue B et »kritisk«/»negativt«/»forundrings«-spørgsmål til stue B, se pkt. 1.

heraf:

- 5 min. til Stue A der uddyber spørgsmålet og henviser til observationer og overvejelser.
- 10 min. til personalet på stue B, der reflekterer over dette.
- 5 min. til hvem der har kommentarer, ideer, refleksioner

6. *Afsluttende refleksioner ift. forældrenes ideer, behov, ønsker i forhold til deres barn.*

I alt 10 min.

Pædagogen reflekterer sammen med talepædagogen og fysioterapeuten over, hvordan de fremlagte og modtagne tanker, ideer, synspunkter mv. harmonerer med barnets forældres syn, ønsker og behov. Endelig reflekteres kort over nødvendigheden af et snarligt møde med inddragelse af yderligere fagpersoner fx. kollegaer, psykolog, lederen, sagsrådgiveren mv.

7. *Afslutning.*

I alt 5 min.

En kort afsluttende runde om forløbet: Hvordan var det? Hvad virkede især inspirerende? Særlige tanker om forløbet?

### **Gennemførelse**

Undertegnede gennemgik modellen for personalet i begyndelsen af oktober 2001. Det der umiddelbart virkede fremmed og provokerende for pædagogerne var den meget stramme tidsplan med 5 min. til

den ene og 5 min til den anden, og at kun de personer der blev nævnt under de enkelte dele af modellen måtte sige noget og da kun på de beskrevne tidspunkter. En stramhed og styring der blev understreget af, at lederen brugte et æggeur for at holde tiden og stoppe samtalen, når tiden var udløbet. Der blev bevidst valgt et æggeur både for at »gøre lidt grin med det«, men også for at tydeliggøre proceduren. Dog lod lederen æggeuret ringe 30 sekunder før tid, sådan at der blev tid til at færdiggøre en sætning eller to.

Hovedbegrundelsen for den meget stramme styring var, at målene dels var at inspirere den pædagog, der blev interviewet, til selv at få ideer og selv vælge sine løsninger, ikke at overbevise eller overtale pædagogen til de andres udmærkede ideer og forslag, dels at træne pædagogerne i at tænke og fremlægge klart og tydeligt i forhold til en velbeskrevet primær problemstilling. Hertil havde denne model vist sig velegnet under de tidligere supervisioner.

Herefter blev det første børnekonferencemøde gennemført i slutningen af oktober måned, mens jeg styrede mødet som interviewer for at demonstrere, hvordan det kunne gøres.

Til det næste møde i november måned havde jeg lavet nogle hjælpespørgsmål til en medinterviewer:

## Hjælpe spørgsmål til intervieweren

*Spørgsmål til pædagogen under de første 5 min. fremlæggelse:*

- Spørg ind til beskrivelsen, sådan at problemstillingen er forståelig for dig, sig fx. »dvs. det du vil have hjælp til er at få ideer til, hvordan....?«

*Spørgsmål til pædagogen under de næste 5 min. fremlæggelse:*

- Gentag evt. omformuler nogle af nøglebegreberne, spørg fx. »det du siger/tænker/føler om (nøglebegreb fx. barnets adfærd) er altså, at du tænker at barnet driller?«
- Spørg også ind til mulige konsekvenser af ændringer fx. »hvad kan/skal barnet gøre for at du vil kunne opdage en positiv ændring?«

*Spørgsmål til talepædagogen og fysioterapeuten under de følgende to gange 5 min. fremlæggelse:*

Spørg fx.:

- »Hvordan tænker du, at det du siger der (gentag det), især belyser, har eller kan have indflydelse på en positiv ændring af problemstillingen?«
- »I forhold til hvilket særlige aspekt i problemstillingen tænker du, at det du siger der (gentag det), har betydning?« »Især hvilken betydning?«

- »Hvilke konsekvenser/hvilken effekt tænker du, at det, du siger, kan have på problemstillingen, hvis pædagogen (navn) følger dine tanker?« »Især hvilken tanke?«
- »Hvad mener du især er vigtigt i forhold til det, du siger, at pædagogen (navn) kan gøre for at afhjælpe problemstillingen?« »Især hvilken del af problemstillingen?«

Disse hjælpe spørgsmål blev delt ud og kort gennemgået på 5 min. til den af pædagogerne, der var blevet valgt til at interviewe sammen med mig. Pædagogen vidste inden mødet, at hun skulle deltage som interviewer, og at jeg ville have en noget mere passiv rolle.

Erfaringerne fra dette møde var blandede, ja nok mest negative, idet det gav en del usikkerhed mht. hvem der skulle styre hvornår, hvem måtte eller skulle sige noget, og hvilke spørgsmål der skulle stilles og hvor ofte intervieweren skulle spørge. Endelig gav min noget men ikke helt passiv rolle en del usikkerhed.

Vi aftalte at på det næste møde i januar 02 skulle pædagogen, der skulle interviewe have en mere aktiv rolle, og jeg skulle kun inddrages, når hun bad om det – eller hvis jeg syntes, det var meget nødvendigt. Denne rollefordeling blev tydeliggjort ved, at jeg trak mig lidt væk fra gruppen og kun afbrød en-

kelte gange. Resultatet blev, at tilfredsheden med mødets afholdelse steg, og man blev enige om, at det krævede så megen øvelse i at spørge og at følge proceduren, at de ville vælge den samme pædagog som interviewer de næste gange. På mødet i marts var min rolle meget passiv, jeg sad væk fra gruppen og sagde først noget under fællesrefleksionerne. Der var tilfredshed med mødets afholdelse.

De følgende to møder i april måned deltog jeg slet ikke i for derefter at være observatør i det sidste møde i maj måned. Alle havde været meget tilfredse med møderne, både de to jeg ikke havde deltaget i og det sidste møde, en tilfredshed der var velbegrunderet ud fra mine observationer på det sidste møde. Intervieweren, der stadig var den samme pædagog som efter tredje gang, gjorde det meget fint: Hun fulgte proceduren og stillede gode og relevante uddybende spørgsmål i forhold til kerneproblematikken, ligesom hun holdt fremlæggeren på sporet på en positiv måde. Hun stillede gode spørgsmål, der skabte refleksioner, ligesom hun sammenfattede fint og gav rum til alle. Lederen holdt tiden v. hj. a. æggeuret og sørgede for, at kun de, der ifølge proceduren havde ordet, sagde noget. Når andre uden for proceduren prøvede at dele deres gode ideer eller synspunkter med hinanden eller frem-

læggeren, blev de venligt men bestemt afholdt fra dette.

### **Evaluering**

På et personalemøde i juni evaluerede pædagoger og talepædagogen og fysioterapeuten møderne, en evaluering som lederen diskuterede med undertegnede i slutningen af juni.

Det var alles erfaring, at især de sidste tre møder havde været meget fine og inspirerende både for fremlæggeren og de øvrige deltagere.

Det var også alles erfaring, at møderne var blevet meget mere målrettede og konkrete uden at forville sig ud ad forskellige tangenter, sådan som de tidligere børnekonferencer oftest var forløbet.

Alle var enige i at den nye måde at afholde børnekonferencerne på skulle fortsætte med små ændringer og vedligeholdelser:

Det var stadig svært at overskue proceduren: var det nu 5 eller 10 minutter talepædagogen skulle have? Var det nu den anden stue skulle reflektere? Skønt de alle havde hele proceduren på skrift.

Vi blev enige om, at der skulle laves én planche kun med mødeproceduren, pkt. 2 til 7, og hvor kun tid og nøgleord (hvem sagde noget) skal stå i den rigtige rækkefølge. Denne planche skal hænges op, så alle kan se den under mødet evt.

med en samtidig markering af, hvor langt i proceduren de er netop nu.

For pkt. 2 blev det foreslået, at fremlæggeren, talepædagogen og fysioterapeuten kun skulle reflektere sammen i 5 minutter, idet der var for lidt kød på i denne fase, idet de havde talt sammen inden mødet. De vundne 5 minutter kunne så i stedet bruges under pkt. 4 sådan at der her afsættes i alt 10 minutter.

Mht. pkt. 5 blev det foreslået, at de 5 minutters fremlæggelse af »forundringsspørgsmålet« blev sat ned til 2 minutter. Dette punkt voldte store vanskeligheder for pædagogerne, idet de følte, at det var meget ubehageligt at stille disse kritiske og »anklagende« spørgsmål. Helst så pædagogerne at dette punkt udgik. I stedet for dette aftalte lederen og jeg, at vi bragte dette emne op på et særlig supervisionsmøde, hvor jeg hjælper dem med at formulere forskellige typer af spørgsmål og måder at spørge og formulere sig på, sådan at det ikke virker krænkende. Endvidere skal dette møde forstærke det legitime i, at man kan stille fagligt kritiske spørgsmål til sine kollegaer uden at dette skal betragtes som et personligt angreb, men snarere som en inspirerende udfordring. Dette møde er aftalt til oktober 02.

På dette møde i oktober blev der især taget udgangspunkt i, hvordan man kan formulere og omformulere negative, anklagende spørgsmål til nysgerrigt, anerkendende spørgsmål i forhold til forskellige spørgsmålstyper (lineære, cirkulære, refleksive og strategiske, Karl Tomm, 1989, og Stelter, 2002. Desuden blev der øvet i brug af reflekterende teams både i forhold til brug af de forskellige spørgsmålstyper, men også i forhold til det perspektiv den enkelte skulle reflektere ud fra: barnets, forældrenes (moderens og faderens) eller pædagogens perspektiv. Især sidstnævnte øvelse gav mange nye synsvinkler til inspiration for pædagogen, ligesom alle fik en positiv oplevelse af, hvordan reflekterende teams kan bruges til at inspirere til helt nye ideer.

Således er alle enige om, at projektet har været en stor og inspirerende succes, og at denne mødeform skal fortsætte, samtidig med at de er klar over, at der undervejs vil blive foreslået og gennemført ændringer og tilpasninger.

Fra min side, som psykolog og konsulent, har det været en meget spændende og opløftende proces med inspirerende nye muligheder for mig at yde supervision i fremtiden. Det er ikke fordi jeg forventer, at det giver mig mindre arbejde

(letter sagspresset), fordi personalet i højere grad lærer, og bruger det, at give hinanden kollegial supervision, som en fast del af det daglige samarbejde. Dette vil give personalet mulighed for at løfte kvaliteten af deres arbejde yderligere, fordi de vil kunne bruge hinanden bedre til faglig afklaring og inspiration, og dermed vil de ikke vil være ligeså afhængige af min supervision på det niveau af problembearbejdning som de hidtil har brugt mig til. Derimod vil de have brug for min supervision på niveau af mere komplekse og dybere problembearbejdning end hidtil, hvilket kan være med til at løfte kvaliteten af pædagogernes arbejde yderligere.

Desuden vil jeg en gang imellem deltage i særlige møder for at vedligeholde og videreudvikle mødeformen og spørgemetoden bl.a. for at tage hensyn til nye pædagoger, sådan at tankerne bag metoden stadig bliver fælles gods for hele personalet.

Hvilken effekt mit konsulentarbejde som psykolog i forbindelse med udviklingen af Børnekonfe-

rencens mødeform og indhold vil have fremover på kvaliteten, samarbejdet og dermed tilfredsheden blandt pædagogerne i specialbørnehaven, det vil tiden vise, og indtil videre er vi alle optimistiske.

### Litteratur

- Andersen, Tom: *Reflekterende Processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk Forlag, 1994.
- Cronen, Vernon & Lang, Peter: *Language and Action*. Wittgenstein and Dewey in Practice og Therapy and Consultation. 1994 (*arbejdsrapport*).
- Tomm, Karl: *Systemisk intervjumetodik. En utveckling av det terapeutiska samtalet*. Mareld. 1989.
- Lang, Peter & McAdam, Elspeth: *Børns verdner. Udfoldelse i skoler, familier og samfund*. I Dalsgaard, Charlotte & Meisner, Tine & Voetmann, Kaj (red.): *Værdsat. Værdsættende samtaler i praksis*. (s. 17-38). Erhvervspsykologiserien. Psykologisk Forlag. 2002.
- Stelter, Reinhard & Hansen-Skovmose, Peter & Rosenkvist, Gert: *Coaching-teknikker*. I Stetler, Reinhard (red.): *Coaching. Læring og udvikling*. (s. 233-248). Erhvervspsykologiserien. Psykologisk Forlag. 2002.

## AUTISME – med eller uden ADOS



Det semistrukturerede måleinstrument, ADOS bruges i forbindelse med diagnosticering af forstyrrelser inden for det autistiske spektrum.

**Hvor nøjagtigt er dette måleinstrument?**

**Er dette instrument berettiget til den status, det har som sorteringsredskab i forhold til intervention og visitering til diverse autismetilbud?**

*The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic er et semistruktureret, standardiseret måle- og undersøgelsesredskab, som måler og undersøger social interaktion, kommunikation, leg og imitationer med forskellige materialer. Måleinstrumentet bruges overfor individer som måtte tænkes at have autismspektrumsforstyrrelser.*

*I Danmark er betingelsen for at komme på en specialskole eller en specialklasserække for børn med autisme ofte, at der i deres papirer ligger en ADOS-diagnose.*

*Det skal her undersøges om den høje status, ADOS-observationerne har, kan holde. Er ADOS-diagnosen et endegyldigt bevis på autisme? Kan vi være sikre på at ADOS fanger alle med autismspektrumforstyrrelser, eller er der nogen børn med autisme, som ikke får et adækvat tilbud, fordi de ikke opfylder en sådan diagnose.*

Af Mikala Lousdal Liemann  
afdelingsleder, Vigersted Skole, A-huset

### Autismspektrumforstyrrelser

Autisme er i de mest brugte diagnosemanualer ICD-10 og DSM-IV, placeret i kategorien gennemgribende udviklingsforstyrrelser. Der tales om en forstyrrelse med kvalitative afvigelser, som skal forstås som afvigelser, der kan skyldes mere end blot forsinket/langsom udvikling. Her er der en forskel i

forhold til f.eks. mental retardering (som i øvrigt ofte, i ca. 75% er et tillægshandicap til autisme).

Når man taler om autisme, er spørgsmålet om Aspergers syndrom ikke til at komme uden om. Aspergers syndrom blev indført som selvstændig diagnose i 1992, og der er i dag ikke enighed om,



hvorvidt Aspergers syndrom er en særskilt diagnosegruppe, eller blot en anden betegnelse for højt fungerende personer med autisme. Denne problemstilling, skal jeg ikke gå ind i her; men mange af de forstyrrelser, der ses hos personer med autisme, genfinder vi her. Ofte er det oven i købet sådan, at en person der har fået stillet diagnosen autisme som lille, senere ville kunne blive diagnosticeret som en person med Aspergers syndrom.

En anden grund til at medtage denne gruppe er, når man skal se på prævalensen. Infantil autisme forekommer hos 4-6 ud af 10.000 personer, og den nyeste forskning peger på at Aspergers syndrom forekommer hos 30-70 ud af 10.000 personer. For begge grupper vedkommende er det i øvrigt sådan, at der er en skæv kønsfordeling. Ved infantil autisme er der ca. 1 pige for hver 3 drenge; men fordelingen er afhængig af intelligensniveauet. Jo højere intelligensniveau, jo færre piger. (Haracopos, 1996). Ved Aspergers syndrom, er forskellen endnu mere tydelig, nemlig 1 pige for hver 9 drenge.

Lorna Wing og Judith Gould lavede i 1979 en stor undersøgelse i London. De var overbeviste om, at man kunne opstille nogle kriterier, som var nødvendige og tilstrækkelige for, at afgøre om et individ tilhørte det »autistiske spektrum« (Her er Aspergers syndrom med-

taget). De opstillede tre kriterier som nu går under navnet »Wings triade«. Disse var, afvigelser inden for:

- socialt samspil
- kommunikation
- forestillingsevne

Baggrunden for disse undersøgelser var, at det kliniske billede af autisme er så forskelligt fra individ til individ. Ikke alene er det forskelligt fra person til person; men i og med at det er en udviklingsforstyrrelse, kan autisme også have forskellige fremtrædelsesformer på forskellige udviklingstrin hos det enkelte individ. Det er netop denne problemstilling, der gør det så vanskeligt umiddelbart at stille diagnosen autisme. I denne forbindelse skal jeg gøre opmærksom på at diagnosekriterierne for autisme og beslægtede forstyrrelser, i dag, er adfærdsrelaterede og ikke årsagsrelaterede.

Wings arbejde og forholden sig til autisme kan også genkendes i de førnævnte diagnosemanualer (ISD-10 og DSM-IV), som for begges vedkommende er bygget op over disse tre hovedkriterier:

1. Kvalitative afvigelser i det gensidige sociale samspil.
2. Kvalitative afvigelser i verbal og nonverbal kommunikation og i fantasibetonet udfoldelse.

3. Klart begrænset repertoire, hvad angår aktiviteter og interesser. (Happé, 1995 og Kristiansen, 1998)

Desuden omfatter gruppen af udviklingsforstyrrelser indenfor det autistiske spektrum, diagnosen: atypisk autisme, som er karakteriseret ved kun at opfylde 2 af de 3 kardinalsymptomer.

### Om diagnosticering

Antallet af personer med diagnoser indenfor det autistiske spektrum er stadig stigende.

Man kan stille spørgsmål om grunden hertil. Er det fordi:

- der rent faktisk er flere og flere personer, der udvikler disse forstyrrelser?
- de forhold vi lever under i dag, herunder den undervisning og undervisningsform der er fremherskende i folkeskolen (mindre struktur, friere samværsformer mm.), gør handicappet mere synligt?
- vi er blevet bedre til at diagnosticere, grundet større viden om det autistiske spektrum og bedre diagnosticeringsværktøjer, herunder ADOS?
- muligheden for at intervenere, ofte er afhængig af en diagnose?
- vi med en diagnose, får større forståelse for de specielle behov den enkelte måtte have?

Denne diskussion hører imidlertid ikke hjemme her. Det skal blot konstateres, at der kan være mange forskellige begrundelser for det stigende antal af diagnosticerede.

Videnscenter for Autisme har (med midler fra Socialministeriet) igangsat et større projekt over flere år, hvis formål bl.a. er at udvikle screeningsinstrumenter og -procedurer til tidlig opsporing af autisme. Dette tyder på, at man fra i hvert fald disse to sider mener, at det er meget vigtigt med en diagnose:

*»Det er indlysende at tidlig identifikation og behandlingsindsats er af afgørende betydning for at skabe gode udviklingsbetingelser for små børn med autisme og deres familier«.* (Pedersen, 1996)

Diagnoser er betegnelser for nogle af de vanskeligheder en person kan have, og de beskriver handicappets fællestræk. Dermed er diagnoser kun ét af flere redskaber, når der skal træffes beslutninger om det enkelte individ.

## ADOS

### Historik

Det allerførste ADOS-materiale blev præsenteret i 1980'erne som en metode til at lave direkte observationer af social adfærd, kommunikation og leg hos børn, som var mistænkt for at være autisti-

ske. I forbindelse med udviklingen af ICD-10<sup>1</sup> udviklede Lord et al, 1989 en standardiseret protokol, ADOS, *Autism Diagnostic Observation Schedule: A Standardized Observation of Communicative and Social Behavior* til observation af social og kommunikativ adfærd, associeret med autisme. Denne protokol skulle tjene til operationalisering af de retningslinier for diagnosticering, som var grundlaget for det nye diagnosemanual. På dette tidspunkt var der flere forskellige diagnoseinstrumenter i brug; men man manglede et enkelt og hurtigt redskab, som kunne benyttes som en standardtest og som var sammenligneligt i forhold til administration og scoring. I 1995 udkommer PL-ADOS, *The Pre-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule*: (DiLavore, Lord & Rutter, 1995), som er en ADOS for ikkesproglige/førsproglige børn.

ADOS-G, *The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic: A Standard Measure of Social and Communicative Deficits Associated with the Spectrum of Autism*, bliver offentliggjort i 2000 (Lord et al, 2000) og er den udgave, der i bl.a. Danmark<sup>2</sup> bliver brugt og arrangeres træningskurser med, i skrivende stund. ADOS-G er en kombination af de to tidligere instrumenter ADOS og PL-ADOS samt en tilføjelse, der retter sig

mod unge og voksne. Fremover er det denne seneste udgave, der refereres til når der skrives ADOS, hvis ikke andet er udtrykkelig nævnt.

### **Opbygning**

ADOS er forskellig fra andre diagnostiske testredskaber på flere måder. ADOS er et interaktivt instrument. Det vil sige at undersøgeren indgår i sociale aktioner med deltageren. Det der er standardiseret i ADOS er den kontekst som er baggrund for observationerne, mere specifikt, undersøgerens rolle og adfærd. Ved administrationen af ADOS er undersøgeren både deltager og observatør i et socialt eksperiment. Han eller hun følger en særlig protokol som skal tilvejebringe situationer som ikke blot er sociale; men som også lægger et »pres« på den undersøgte for dennes deltagelse. Meningen er at opbygge en »naturlig« og social situation, gennem planlagte aktiviteter, for at en eventuel, speciel autistisk adfærd kan fremkomme.

ADOS består af 4 moduler, som giver undersøgeren mulighed for at observere tilsynekomsten eller ikke-tilsynekomsten af adfærd, der er identificeret som vigtig i forhold til diagnosticering af autismespektrumforstyrrelser, og som kan bruges uanset udviklingsniveau og kronologisk alder. Undersøgeren udvælger det modul, som er mest

passende i forhold til det enkelte barn eller den enkelte voksen, på basis af vedkommendes ekspressive sprog og kronologiske alder.

En af årsagerne til at man konstruerede ADOS-G var at man ønskede at have et instrument, der var uafhængigt af det sproglige niveau.

*»The introduction of the different modules in the ADOS-G is intended to minimize the possible biasing effect of variations in language skill by offering different tasks and codings in the appropriate modules.«* (Lord et al, 2000)

Det er ofte svært at bedømme det sproglige niveau hos mennesker med autismespektrumforstyrrelser, fordi disse ofte har et tilsyneladende godt og funktionelt sprog; men det særlige er, at sprogforståelsen, kommunikationsdelen sjældent følger med, mennesker med autisme bruger ofte sproget helt konkret – kropssprog, mimik, gestus og evt. konnotationer forstås ikke eller misforstås ofte. En ADOS-observation vil »fange« autistien her, da der ved valget af modul alene lægges op til den enkeltes ekspressive niveau, og det bliver tydeligt at de ikke kan leve op til dette niveau, rent kommunikativt.

*Modul 1:* er baseret på PL-ADOS og arbejder på et før-sprogligt trin. Er velegnet til småbørn, skolebørn på lavt funktionsniveau og i tilpasset form (ved anvendelse af parallelle ting og andre materialer) til voksne på lavt funktionsniveau.

*Modul 2:* er en kombination af PL-ADOS og den tidligere version af ADOS og er beregnet for folk med frasetale. Velegnet til børn med noget spontan-tale (2-3 ords sætninger) og til unge voksne med moderat retardering.

*Modul 3:* er baseret på den tidligere version af ADOS og er passende for børn og unge, for hvem at lege er ok. Modul 3 kræver et godt talesprog, dvs. at der skal præsteres både hoved- og bisætninger. Hovedsagligt for normalt-begavede børn fra 5-12 års alderen og let retarderede unge.

*Modul 4:* tilføjer socio-emotionelle spørgsmål og interviewemner såsom spørgsmål om dagligliv til den tidligere version af ADOS. Er beregnet for unge og voksne med et flydende, verbalt sprog.

Den eneste gruppe som ikke direkte dækkes i ADOS-G er unge og voksne uden sprog. Det er dog muligt for den erfarne undersøger, i kliniske sammenhænge, at tilpasse modul 1 således, at indholdet i aktiviteterne bliver rettet mod

den enkelte unge/voksne uden sprog. Det skal her bemærkes, at hvis man ønsker at lave forskning omkring ADOS, er det de oprindelige moduler, uden ændringer eller tilføjelser, der skal bruges.

Modulerne overlapper i nogen grad hinanden, hvad angår aktiviteter – men dækker tilsammen en række af områder, lige fra at undersøgere i fortsat følge blæser en ballon op i modul 1 og til en konversation om sociale relationer i modul 4. Modul 1 og 2 foregår som regel i hele rummet, idet små børn ofte vil bevæge sig fra det ene sted til det andet, imens de bliver optaget af de forskellige aktiviteter. Modul 3 og 4 foregår mestendels siddende ved et bord med undersøger og deltager overfor hinanden. Selvom modulerne er forskellige i deres brug af aktiviteter mm. er det et fælles princip at undersøgeren i sin adfærd opbygger et scenario af strukturerede og ikke strukturerede situationer, som involverer deltageren i sociale interaktioner.

Fordi fokus i ADOS er observation af social adfærd og kommunikation er målet for aktiviteterne at tilvejebringe en standardsituation, som er tilstrækkelig interessant til at en interaktion opstår. Det standardiserede består bl.a. i at undersøgeren arbejder i et hierarki i forhold til det pres, der bliver lagt på deltageren for at vedkommende

tager part i situationen. Presset øges, hvis der i første omgang ikke er nogen reaktion at spore hos deltageren. De forskellige aktiviteter tjener til at strukturere forløbet, de er ikke målet i sig selv. Det er ikke meningen at der skal testes specifikke kognitive færdigheder eller andre områder ved de forskellige aktiviteter (mønsterklodser skal ikke vise om individet kan lave et mønster, men om vedkommende vil anmode om flere klodser og på hvilken måde denne eventuelle anmodning kommer); meningen er at deltageren bliver presset til eller pålægges at deltage. Hvad undersøgeren gør eller ikke gør for at provokere en deltagelse er lige vigtigt, i forhold til den senere scoring.

Generelt bør hver enkelt modul kunne stå alene; men i nogle situationer er det nødvendigt for undersøgeren at skifte fra et modul til et andet eller inddrage aktiviteter fra et tilstødende modul, hvis det viser sig at deltagerens niveau er et andet end forventet. Som hovedregel er det foreslået at undersøgeren, hvis han eller hun er i tvivl, vælger det laveste modul som udgangspunkt, da ADOS-instrumentet er meget følsomt i forhold til sprogligt niveau. Der vil komme forkerte udslag, hvis deltageren ikke forstår de sproglige opfordringer.

**Administrationsprincipper**

Til brug for administrationen af ADOS, er der lavet et meget nøjagtigt manual til hvert enkelt modul, som består af en generel introduktion, en beskrivelse af emner, en liste over de nødvendige materialer, en præcis instruktion i, hvad undersøger skal gøre og sige i de forskellige aktiviteter, en vejledning i kodning og scoring samt observations- og kodningsark til dette brug. Desuden et ark, som skal bruges i forbindelse med den endelige algoritme og ADOS-diagnostik.

Det er meningen at undersøger skal tage notater under hele observationen. Alle moduler skal, selvom de bør videooptages, kodes og scores straks efter afslutningen, fordi nuancer af det sociale samspil, så som øjenkontakt og især kvaliteten af denne, er svært at aflæse på videoafspilninger.

Endelig anbefaler forfatterne (Lord et al, 2000) at undersøger er godt kendt med materialerne og kodningsprincipperne, da vedkommende også skal have sin opmærksomhed ved og i det sociale samspil. Det tilrådes ligeledes at undersøger har en vis erfaring i at omgås mennesker med autisme, da samspillet og/eller manglen på samme i sagens natur kan være temmelig aparte og ensidig.

**Scoring , algoritme og diagnosticering**

Scoringen af ADOS består af to dele. Først en kodning/vurdering af hver enkelt aktivitet, opgjort i 5 hovedgrupper, her fra modul 4:

- A. Sprog og kommunikation
- B. Gensidig social interaktion
- C. Forestillingsevne
- D. Stereotypisk adfærd og indskrænkede interesser
- E. Anden unormal adfærd

Vurdering og kodning foregår på specielle ark, med beskrivelse af de generelle principper samt eksempler til hver enkelt kodning. Der kodes enten 0, 1, 2, 3, 7, 8 eller 9 efter følgende principper:

*Kode 0:* når adfærden ikke viser nogen afvigelse i autistisk retning.

*Kode 1:* når adfærden viser en let grad af afvigelse, som kan pege i autistisk retning.

*Kode 2:* når adfærden viser en udpræget grad af afvigelse, der ses ved autisme.

*Kode 3:* når adfærden viser en svær grad af afvigelse, der ses ved autisme.

*Kode 7:* ved afvigende adfærd af en anden type, end den der ses ved autisme.

*Kode 8:* når en forsøgt fremkaldt adfærd ikke indfinder sig, og det er kvaliteten af denne adfærd som skal kodes.

*Kode 9:* når en kodning burde være anvendelig, men der ikke er til-

strækkelig tydelighed, af en eller anden årsag.

Desuden skal man i kodningen være opmærksom på:

- at der kun kan kodes én gang for den samme adfærd, selvom denne viser sig flere gange igennem hele observationen; men at forskellige aspekter af en given adfærd kan resultere i flere kodninger.
- at for nogen kodninger gælder det, at man skal kode ved det bedste eksempel, andre gange for antallet/omfanget/kvaliteten af den adfærd der skal belyses.

- at der ofte skal kodes på hele sessionen, i forhold til hvert enkelt tema/område.

Det der kan være svært ved kodningen er, at det ikke er en enkelt ting, der skal kodes i hver aktivitet, men at kodningen skal laves ud fra de notater og eksempler, undersøgeren har gjort undervejs. Følgende eksempel fra modul 1 er taget fra kursusmateriale, udleveret ved ADI- og ADOS-kurset (se nedenfor), som fandt sted i perioden august 2001 – januar 2002, ved Lennart Pedersen, Center for Autisme.

Aktivitet	Tema/område som kodes
Fri leg / opvarmning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Søge spontan kontakt med forældrene</li> <li>• Brug af lege materialer</li> </ul>
Responderer på fælles opmærksomhed	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Følge voksens blikretning/pegeretning</li> </ul>
Sæbebobleleg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anmodning</li> <li>• Affekt og motoriske mønstre</li> <li>• Igangsætte fælles opmærksomhed</li> </ul>
Følge rutine med genstand/ballon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anmodning</li> <li>• Affekt og motoriske mønstre</li> <li>• Igangsætte fælles opmærksomhed</li> </ul>
Følge social rutine/Borte tit-tit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affekt</li> <li>• Igangsætte social interaktion/rutine</li> <li>• Blikkontakt</li> <li>• Ansigtmimik</li> <li>• Vokalisation</li> <li>• Gestus</li> </ul>
Funktionel og symbolsk imitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brug af rigtige genstande til imitation</li> <li>• Brug af »symbolsk« genstand</li> </ul>

(fortsættes)

**Aktivitet**

Fødselsdagsselskab

**Tema/område som kodes**

- Følge »script«
- Leg med dukke
- ImitationLille måltid
- Præference
- Anmodning
- Integration af blik-kontakt, gestus og vokalisationRespons på eget navn
- Reaktion på fremmed
- Reaktion på forældre
- ResponsRespons på socialt smil
- Reaktion på fremmed
- Reaktion på forældre
- Respons

**Algoritme**

Når kodningen er afsluttet opgøres resultaterne i en algoritme.

Selve algoritmen er opdelt i fire hovedpunkter, svarende til kodningen dog med udeladelse af punkt D, anden unormal adfærd.

ADOS er lavet i forhold til at kunne diagnosticere autismspektrumforstyrrelser; men det er ikke forfatterens (Lord et al, 2000) mening at en sådan kan stilles ud fra ADOS alene. En ADOS-observation varer almindeligvis under én time, og det er ikke givet at afvigelser, så som repetitive bevægelser og særinteresser, overhovedet kommer til syne her selv om der, hvis de dukker op, skal kodes herfor. Derfor skal der bruges andre instrumenter for at kunne stille en endelig diagnose,

der foreslås f. eks. en ADI-R<sup>3</sup>, som er et ca. 3 timers forældreinterview.

Derfor er selve klassifikationen i algoritmen lavet med primær basis i to områder: social adfærd og social kommunikation. Desuden har man ved hjælp af reliabilitetsundersøgelser udvalgt de items som giver størst mulig målenøjagtighed, med mindre afvigelser modulerne imellem. Skemaet nedfor viser hvilke items der, i de enkelte moduler, bruges i algoritmen. De med kursiv markerede items, er de items som ikke nødvendigvis kan kodes af ovennævnte grunde.

Alle kodede 3-taller konverteres til 2-taller og alle andre tal end 0, 1, 2 og 3 kodes som 0.



MODUL 1	MODUL 2	MODUL 3	MODUL 4
<p><b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usædvanlig øjenkontakt</li> <li>- Ansigtsudtryk rettet til andre</li> <li>- Delt glæde i interaktion</li> <li>- At vise frem</li> <li>- Spontan initiativtagning til fælles opmærksomhed.</li> <li>- Respons på fælles opmærksomhed</li> <li>- Kvalitet af sociale tilnærmelser</li> </ul>	<p><b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usædvanlig øjenkontakt</li> <li>- Ansigtsudtryk rettet til andre</li> <li>- Spontan initiativtagning til fælles opmærksomhed</li> <li>- Kvalitet af sociale tilnærmelser</li> <li>- Kvalitet af social respons</li> <li>- Mængden af gensidig social kommunikation</li> <li>- Gennemgående kvalitet af samværet</li> </ul>	<p><b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usædvanlig øjenkontakt</li> <li>- Ansigtsudtryk rettet til andre</li> <li>- Indsigt</li> <li>- Kvalitet af sociale tilnærmelser</li> <li>- Kvalitet af social respons</li> <li>- Mængden af gensidig social kommunikation</li> <li>- Gennemgående kvalitet af samværet</li> </ul>	<p><b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usædvanlig øjenkontakt</li> <li>- Ansigtsudtryk rettet til andre</li> <li>- Empati/kommentarer om andres følelser</li> <li>- Responsibilitet</li> <li>- Kvalitet af sociale tilnærmelser</li> <li>- Kvalitet af social respons</li> <li>- Mængden af gensidig social kommunikation</li> </ul>
<p><b>Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frekvens af tale, henvendt til andre</li> <li>- Stereotype/ idiosynkratiske ord eller sætninger</li> <li>- Brug af andres krop til kommunikation</li> <li>- Udpegning</li> <li>- Gestus</li> </ul>	<p><b>Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mængden af sociale tilnærmelser</li> <li>- Stereotype/ idiosynkratiske ord eller sætninger</li> <li>- Konversation</li> <li>- Udpegning for at udtrykke interesse</li> <li>- Deskriptive, almindelige og kommunikativt, støttende gestus.</li> </ul>	<p><b>Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stereotype/ idiosynkratiske ord eller sætninger</li> <li>- Fortælling om begivenheder.</li> <li>- Konversation</li> <li>- Deskriptive, almindelige og kommunikativt, støttende gestus.</li> </ul>	<p><b>Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stereotype/ idiosynkratiske ord eller sætninger</li> <li>- Konversation</li> <li>- Deskriptive, almindelige og kommunikativt, støttende gestus</li> <li>- Empatiske eller emotionelle gestus.</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>(fortsættes)</i></p>

MODUL 1	MODUL 2	MODUL 3	MODUL 4
<b>Leg</b> - Funktionel leg med ting - Forestillingsevne/ kreativitet.	<b>Forestillingsevne og kreativitet</b>	<b>Forestillingsevne og kreativitet</b>	<b>Forestillingsevne og kreativitet</b>
<b>Stereotyp adfærd og indskrænkede interesser</b> - Usædvanlig sansemæssig interesse i legematerialer / personer - Hånd, finger og andre komplekse mannismer - Usædvanlige repetitive interesser eller stereotyp adfærd.	<b>Stereotyp adfærd og indskrænkede interesser</b> - Usædvanlig sansemæssig interesse i legematerialer / personer - Hånd, finger og andre komplekse mannismer - Usædvanlige repetitive interesser eller stereotyp adfærd.	<b>Stereotyp adfærd og indskrænkede interesser</b> - Usædvanlig sansemæssig interesse i legematerialer / personer - Hånd, finger og andre komplekse mannismer - Usædvanlige repetitive interesser eller stereotyp adfærd.	<b>Stereotyp adfærd og indskrænkede interesser</b> - Usædvanlig sansemæssig interesse i legematerialer / personer - Hånd, finger og andre komplekse mannismer - Usædvanlige repetitive interesser eller stereotyp adfærd.

For hvert tema i hvert enkelt modul er der lavet cut-off-værdier på henholdsvis klassisk, infantil autisme og andre gennemgribende udviklingsforstyrrelser indenfor det autistiske spektrum som omfatter Aspergers syndrom, atypisk autisme og PDD-NOS (gennemgribende udviklingsforstyrrelse, ikke specificeret på anden vis). Dvs.

at for at få en ADOS-autismediagnose skal der i algoritmen scores højere end dels cut-off i de enkelte temaer, dels i en totalsum for områderne kommunikation og kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion. Desuden opgøres en sum, for de områder som ikke indgår direkte i selve algoritmen.

MODUL 1	MODUL 2	MODUL 3	MODUL 4
<b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b> Autisme cut-off = 7 PDD-NOS cut-off = 4	<b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b> Autisme cut-off = 6 PDD-NOS cut-off = 4	<b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b> Autisme cut-off = 6 PDD-NOS cut-off = 4	<b>Kvalitativ forringelse i gensidig social interaktion</b> Autisme cut-off = 6 PDD-NOS cut-off = 4
<b>Kommunikation</b> Autisme cut-off = 4 PDD-NOS cut-off = 2	<b>Kommunikation</b> Autisme cut-off = 5 PDD-NOS cut-off = 3	<b>Kommunikation</b> Autisme cut-off = 3 PDD-NOS cut-off = 2	<b>Kommunikation</b> Autisme cut-off = 3 PDD-NOS cut-off = 2
<b>Sammenlagt</b> Autisme cut-off = 12 PDD-NOS cut-off = 7	<b>Sammenlagt</b> Autisme cut-off = 12 PDD-NOS cut-off = 8	<b>Sammenlagt</b> Autisme cut-off = 10 PDD-NOS cut-off = 7	<b>Sammenlagt</b> Autisme cut-off = 10 PDD-NOS cut-off = 7

Den endelige diagnose stilles som tidligere omtalt, som en ADOS-diagnose og ikke som en endelig autismediagnose. En sådan kræver at andre instrumenter inddrages, og det kliniske indtryk i øvrigt må selvfølgelig vægtes, ligesom et sådant indtryk vægtes i andre sammenhænge. Vi har altså at gøre med et instrument, hvis mål er at opspore autistiske træk, og som ifølge forfatterne (Lord et al, 2000) er en vigtig del, når der skal undersøges for autisme; men ikke et instrument som kan stå alene i for-

hold til at stille en endelig diagnose indenfor det autistiske spektrum (ibid).

### ADOS-kurser

Forfatterne til ADOS beskriver i deres artikler, at det er nødvendigt at modtage træning for at kunne administrere og score rigtigt i forhold til instrumentets nøjagtighed. I Danmark er det Center for Autism, der arrangerer disse kurser<sup>4</sup>, hvis formål er at give deltagerne mulighed for at arbejde med eget testmateriale ud fra anven-

delse af Autistic Diagnostic Interview Revised og Autistic Diagnostic Observations Schedule-Generic. På kurserne er der maksimalt 10 deltagere (psykologer og psykiatere), og et sådant kursus omfatter teoretisk gennemgang af diagnostikken, interviewmetode og observationsteknik, samt afprøvning i praksis med efterfølgende supervision af egne cases i grupper. Desuden kan man indsende egne cases på videobånd og få supervision i det første år efter kurset. For at blive godkendt som underviser på disse kurser er det nødvendigt at deltage i tilbagevendende workshops, afholdt af forfatterne i forskellige lande. På disse workshops sikres det, at der til stadighed er konsensus i administrationsteknik og scoringsprincipper.

### Forskningsdesign og metode

Alle oplysninger, herunder tal og tabeller er taget direkte fra hovedartiklen<sup>5</sup>.

Man startede med 381 personer med tidligere diagnoser, som hver især blev retestet og observeret af henholdsvis en psykolog og en psykiater. Desuden blev der for alles vedkommende lavet forældreinterview. Man lavede herefter konsensusdiagnoser.

Dernæst blev 20-30 deltagere pr. modul udvalgt til at udgøre samplet i en reliabilitetsanalyse, efter flg. principper: (se tabel 3, bilag 2):

- 50% autisme
- 33% med PDD-NOS
- 17% ca. med forstyrrelser udenfor det autistiske spektrum, så som retarderede med adfærdsforstyrrelser, impressive eller expressive sprogforstyrrelser også med adfærdsforstyrrelser, og ADHD forstyrrelser.
- 17% ca. uden forstyrrelser af nogen art

Desuden lavede man sammenlignelige grupper i hvert modul med hensyn til kronologisk og verbal alder (for modul 4 verbal IQ). Til dette brug blev der bl.a. anvendt følgende testbatteri: WISC/WAIS, Raven's progressive matricer, og Peabody Picture Vocabulary Test. (se tabel 3, bilag 2):

- Med hensyn til etnicitet bestod samplet af 80% af kaukasisk race, 11% afro-amerikanere, 4% spanske og 2% af asiatisk race. (Det var ikke et mål at samplet skulle være repræsentativt for nogen speciel population) Alle var født i engelsktalende familier.
- Ingen havde hørenedsættelser eller visuelle problemer (svage briller var dog accepterede).

I forhold til modul 1 tilføjede man en ekstra gruppe på 20 deltagere. Disse deltagere er i tabellerne opført som matchede autister. Denne gruppe er ikke medtaget i reliabi-

litets og validitetsanalyserne, men er medtaget i undersøgelsen som helhed alligevel, fordi det af klinisk interesse var vigtigt at se om ADOS kunne bruges til at dokumentere autisme hos meget små og meget udviklingsforsinkede børn.

### Reliabilitet og validitet

Når man vil undersøge om en given test, eller her et diagnostisk redskab, er godt, er der flere ting man skal tage med i betragtningen. Her skal undersøges om ADOS-G er et reliabelt og validt værktøj.

Reliabilitet er den sikkerhed eller præcision, hvormed en test måler det, den skal måle, her hvor sikre vi kan være på, at de autismespektrumforstyrrelser vi finder ved en ADOS-observation, rent faktisk også *er* autistiske forstyrrelser. Metoderne for reliabilitetsafklaring kan være testning af det samme på forskellig vis og test-retest med samme test/prøve. Inden for psykologien plejer man at sige at korrelationskoefficienter over 60 er acceptable.

I bilag 2, tabel 4 ses, at der ved forfatterens afprøvning af testmaterialet, er lavet flere forskellige undersøgelser af reliabiliteten. Man har undersøgt på de 4 områder: Social adfærd, kommunikation, social kommunikation og indskrænket repetitiv adfærd – alle kerne-

punkter for autismespektrumforstyrrelser. Der er undersøgt om to testere på samme testning får samme resultat, live-live. Der er afprøvet om en scoring på henholdsvis en videoptagelse og en real-situation giver samme resultat, og endelig er der blevet testet og gentestet.

Det ses i tabellen at de opnåede koefficienter kun ét enkelt sted er under 60, nemlig 59 – og det er i test-retest-resultatet for indskrænket repetitiv adfærd. Alle andre steder findes korrelationskoefficienter fra 72 til 97, med et gennemsnit alt i alt på 83.

Det ses også i tabellen, at korrelationen er størst når der måles på det sociale område, herunder social adfærd og social kommunikation. (I virkeligheden er det måske én af kvaliteterne ved ADOS, at korrelationen er mindre omkring det rent kommunikative, da differentialdiagnoser indenfor impulsive og ekspressive sprogforstyrrelser kan være svære at stille/adskille fra diagnoser indenfor det autistiske spektrum)

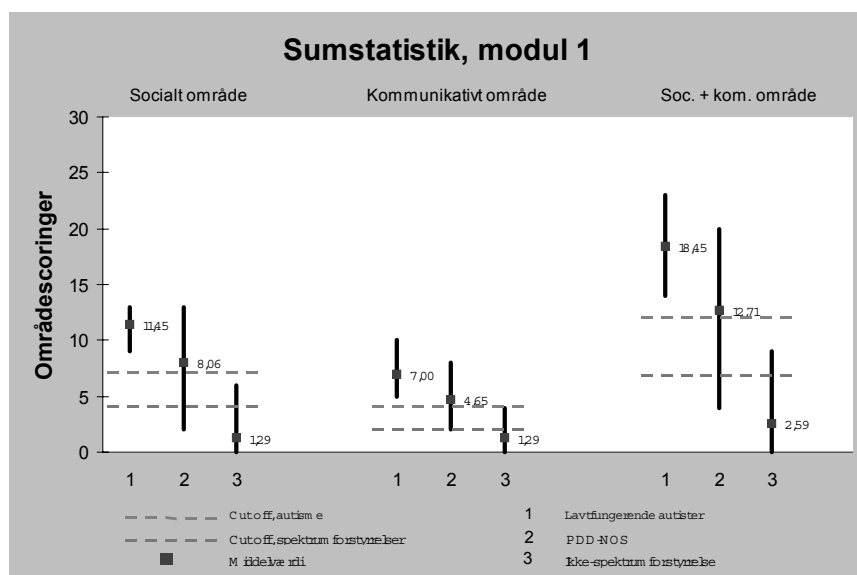
Ifølge Kruse, (Kruse, 1996) er begrebsvaliditet eller construct validitet et udtryk for en prøves mulighed for at måle det, den skal registrere, altså den sikkerhed hvormed man undersøger det, man ønsker at undersøge.

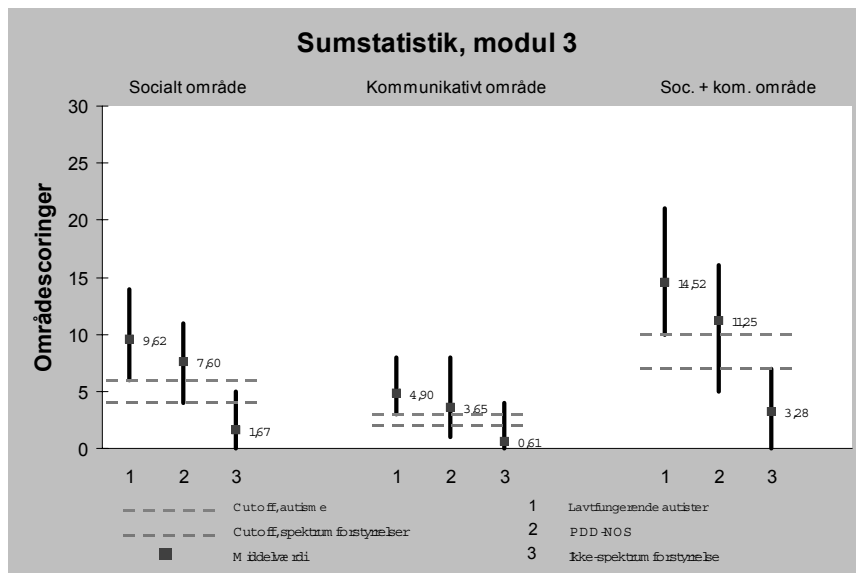
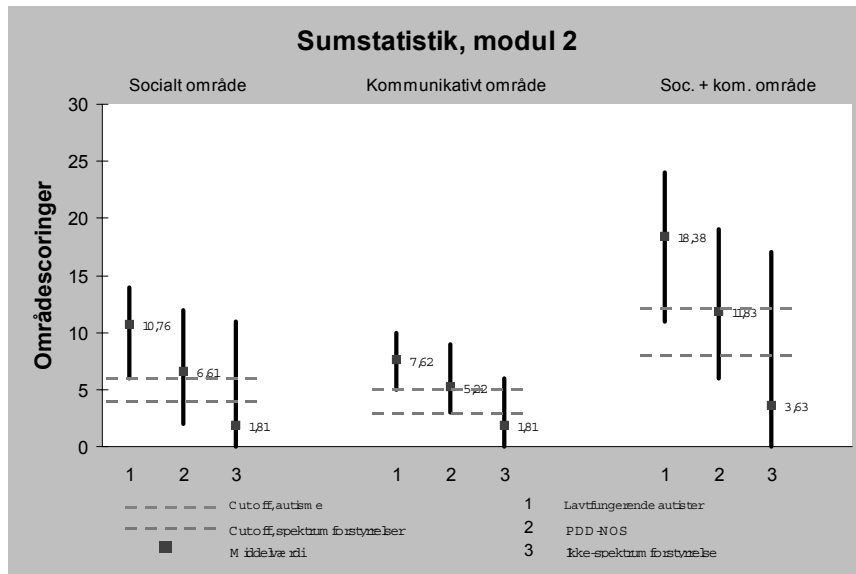
Det kan tydelig ses ud fra ADOS-materialet, at de temaer/problemfelter der her undersøges for, er de samme som i andre materialer som undersøger for autisme, eksempelvis CARS<sup>6</sup> – At validiteten her er stor, er vel i og for sig ikke så underligt, da ADOS, jo som tidligere omtalt er blevet til, bl.a. ud fra et behov for at kunne operationalisere de gældende diagnosekriterier, hvilket betyder at man har bestræbt sig på at undersøge de autistiske kerneproblemer.

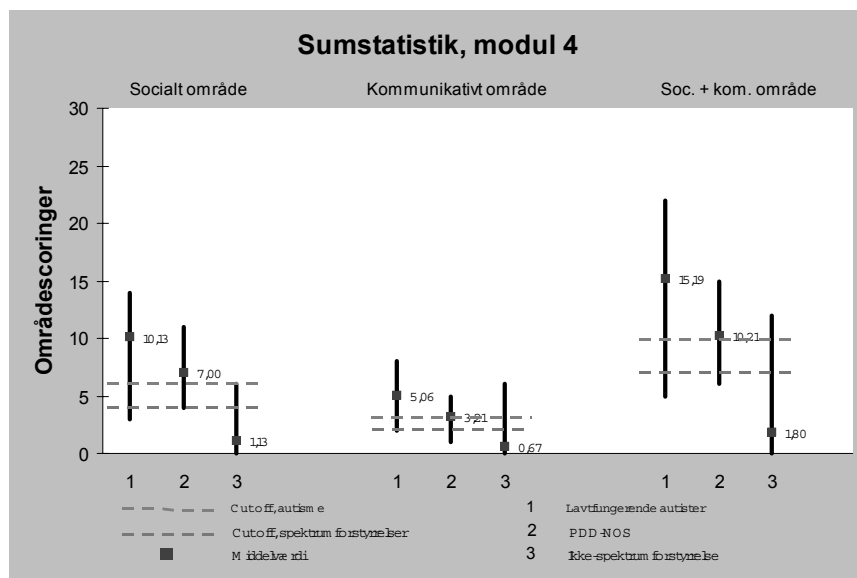
Med hensyn til ADOS er spørgsmålet her om dette redskab er præcist nok til at indkredse mennesker med autisme, uden at med-

tage andre grupper, herunder især de nærmest beslægtede.

Forfatterne (Lord et al, 2000) har i deres artikel beskrevet forskellige validitetsundersøgelser. Tabel 5, 6, 7 og 8 på bilag 3, viser det arbejde der er lavet, for at få nogle »cut-offs«, som rent faktisk er valide, det vil sige at man her kan se på sensibiliteten og specificiteten, altså hvorvidt man »fanger« alle tilfælde af autisme, og i hvilket omfang man overdiagnosticerer. Denne validitet vil jeg her forsøge at vise grafisk: (I modul 1 har jeg taget de »Matchede autister« ud, da disse af forfatterne selv bliver holdt udenfor den egentlige validitetsprøvning)







Ved arbejdet med disse diagrammer, kunne jeg godt have brugt de eksakte scoringer vedrørende de enkelte individer, indenfor hver gruppe. Her bliver jeg hele tiden nødt til at forholde mig til middelværdien, og har derfor svært ved at få et helt præcist billede. Men alligevel synes jeg at man ved en sådan graf får et billede af, at ADOS-instrumentet er temmelig fintfølede. Specielt når man ser på scoringerne for det sociale område + kommunikationsområdet, ses det at stort set alle autister bliver »fanget« (modul 4 – de autister med det bedste sprog og en høj udviklingsalder – lader dog en lille procentdel ude), (måske har disse lært i høj grad at kompensere for deres handicap). Når vi ser på om

ADOS overdiagnosticerer må det ligeledes konstateres at fejlmarginen er lille (modul 2 er svagere end de andre moduler på dette punkt – grafisk kan det se ud som en stor procentdel; men middelværdien på 3,63 ligger dog et stykke under cutoff på 8 for spektrumforstyrrelserne).

Man kan diskutere om sådanne reliabilitetstest og validitetstest er til noget, når det er forfatterne til materialet, der selv undersøger. Til dette spørgsmål kan man vel i nogen grad her acceptere resultaterne, da det er efterprøvning af et undersøgelsesmateriale, der er tale om, hvorimod man ved efterprøvning af et forskningsprodukt vil forlange, at det er andre end de di-



rekte involverede, som udfører de samme/lignende eksperimenter.

Et andet aspekt der skal medtages, når man vurderer hvorvidt noget, her ADOS, er validt/reliabelt er størrelsen af samplet. Aktuelt har Lord et al valgt at inddrage i alt 150 individer med forstyrrelser indenfor det autistiske spektrum. Man kan diskutere om dette er nok og arbejdet får også følgende kommentar på hjemmesiden for »Autism Genetic Resource Exchange. Cure Autism Now«:

*»Adequate inter-rater reliability for items has been established. However, this work has been carried out in small samples; thus, replication from independent samples will be very important.«*  
(Fra Internettet, februar 2002)

Med hensyn til test-retest må det bemærkes at muligheden for at lære noget fra test 1, som kan ses i test 2, hvis der ikke går tilstrækkelig tid imellem de to tests er til stede – samt at der, hvis der går længere tid mellem to testninger, kan være tale om at en evt. udvikling/ændring vil give udslag. (Når man til pædagogisk brug, anvender ADOS, se nedenfor, anbefales det at lave observationer én gang årligt. På Center for Autisme, tager man også, især de mindste, ind til reundersøgelse en gang årligt; for at se hvilken udvikling, der finder sted – om en eventuel

diagnose skal ændres på baggrund af denne udvikling)

En af, eller måske den største fejlkilde ligger i selve opbygningen af ADOS-observationerne. Som tidligere beskrevet er undersøgeren en vigtig del af selve testen, fordi vedkommende skal indgå i de forskellige sociale situationer og skal lægge »pres« på undersøgte, for at frembringe – eller ikke frembringe forskellige medspil. Det er oplagt at sådanne forsøg på at skabe »et naturligt samspil«, er dybt afhængig af undersøgernes dygtighed og erfaring. Forfatterne gør selv opmærksom på dette, det anbefales at undersøgeren ikke alene er øvet i sit materiale; men også er vant til at omgås mennesker med autisme, da samspillet med disse mennesker er meget anderledes. Den efterfølgende kodning er også svær at lave, da der her skal skelnes mellem normal adfærd, adfærd med afvigelser generelt og adfærd med afvigelser i autistisk retning. Dvs. også her er det et must, at have et meget grundigt kendskab til autisme.

*»Use of the ADOS-G is clearly related to the skill of the examiner. It requires practice in administering the activities, scoring, and observation. Within a clinic or research group, before they can be regarded as competent to use the instruments with clinical or research populations, examiners*

*are expected to obtain interrater reliability with each other and with consensus ratings on videotapes provided by the authors before using the instruments.»* (Lord et al, 2000)

I Danmark laves ADOS-observationer oftest på de (børne)psykiatriske afdelinger på hospitalerne, på særlige klinikker, behandlingssteder som beskæftiger sig med autisme samt på Center for Autisme. Det er, i hvert fald i Vestsjællands Amtskommune, sådan at det f.eks. er de færreste PPR-kontorer, som har personale der er uddannet/trænnet i at lave ADOS-observationer. Det vil sige at der ofte går meget lang tid, fra man første gang får ideen om at det kan være forstyrrelser indenfor det autistiske spektrum, der er problemet for det enkelte individ, til en udredning med bl.a. ADOS kan finde sted. Der er pt., i Vestsjællands og Roskilde Amter en ventetid på omkring 6-8 måneder.

### **Vedr. visitering**

Som afdelingsleder ved en skole med en afdeling for »potentielt normalt begavede elever med autisme og Aspergers syndrom«, sidder jeg ofte med ved bordet, når der skal tages stilling til visitering og revisitering af elever. Det skal her bemærkes, at der er langt flere indstillinger til de særlige undervisningsstilbud, omkring autisme, end

der er pladser, og opgaven går i høj grad ud på at udvælge de elever, som har det største behov, eller som man mener passer bedst ind det enkelte sted. Når man har erfaring indenfor autismeområdet, og sidder med denne problematik, er der stor viden at hente i en evt. ADOS-rapport.

Det er min opfattelse, at der i visiteringssituationer er en tilbøjelighed til at vente med at optage elever, på hvem der endnu ikke er foretaget en endelig diagnosticering, eller alternativt en ADOS-udredning. Dette er selvfølgelig et udtryk for at man er omhyggelig med at visitere, indenfor målgruppen; men det viser også at en ADOS-udredning har meget høj status inden for området.

### **Pædagogisk brug**

I pædagogiske sammenhænge kan ADOS også have en funktion, da en operationalisering af diagnosticeringsprincipperne, meget tydeligt viser, hvilke områder der er ramt og i hvilken grad. Dvs. at man for det første kan målrette undervisningen i forhold til den enkelte elevs styrkesider, men at man også, for eksempel omkring det sproglige kan få tydelige markører på om undervisningen skal være mere visuel orienteret, end man formodede i første omgang. (Det er ofte sådan, at især elever med Aspergers syndrom, fremstår som værende meget sprogligt stærke eller

er meget dygtige til at kompensere; i en ADOS-observation eller i en ADOS-rapport kan det påvises at denne styrke kun er ekspressiv, tilsyneladende eller overfladisk)

I forhold til en evaluering af den undervisning, der er foregået kan en fornyet ADOS-observation, også give nogle svar. Dog skal man her have i betragtning, at autisme jo er en udviklingsforstyrrelse, og man skal være opmærksom på, hvilke dele af en evt. forbedring i ADOS-scores der skyldes udvikling, og hvilke der skyldes at en bestemt undervisning og arbejde med et særligt område, har givet resultat.

Det kan selvfølgelig være problematisk at lave fornyede ADOS-observationer, da den samme problemstilling som ved test-retest-valideringen gør sig gældende. Den undersøgte kan måske huske eller have lært, hvordan man skal gøre i en sådan observationssituation. Derfor er det vigtigt at man ikke laver disse observationer for tit. Én gang hvert andet år er muligvis et passende interval, især for de lidt større elever.

På Center for Autisme retester man jævnligt. Dels fordi autisme som sagt er en udviklingsforstyrrelse, med de deraf kommende ændringer over tid, dels fordi forældre eller undervisnings/behandlingsstilbud har brug for en ADOS-

rapport i forbindelse med f.eks. overflytning fra en institution til en anden, uddannelsesforløb e.l. Her testes aldrig med mindre end 1 års interval, med mindre helt specielle forhold gør sig gældende.

### Afsluttende kommentarer

I den indledende problemformulering stillede jeg følgende spørgsmål mht. ADOS:

- Hvor nøjagtigt er dette måleinstrument?
- Er dette instrument berettiget til den status det har som sorteringsredskab i forhold til intervention og visitering til diverse autismetilbud?

ADOS ser for mig ud til at være et temmelig nøjagtigt redskab, i forhold til den brug der fra forfatterens side er tilsigtet. Specielt mht. til sensibilitet og specificitet har vi et endda meget fintmærkende redskab. Som tidligere omtalt er ADOS lavet som et forskningsinstrument i forhold til en operationalisering af de diagnostiske kriterier, som disse er udtrykt i ISD-10 (bilag 1). Dernæst pointeres det, at det ikke har været meningen at en evt. autismediagnose har skullet stilles, blot på baggrund af en ADOS-observation; men at andre redskaber, herunder en klinisk vurdering er særdeles vigtig. Jeg mener bestemt, at man kan få endda temmelig nøjagtige målinger af autisme, ud fra en ADOS-observa-

tion; men er i øvrigt enig med forfatterne i, at en endelig diagnose ikke bør stilles ud fra kun en enkelt test, det være sig i øvrigt ligegyldigt om testen er nok så god. Bl.a. mener jeg at den gode klinikers blik ofte tydeligere end diverse afprøvninger kan give et præcist billede af hvor, og i hvilket omfang en person har problemer.

Efter at have arbejdet med problemstillingerne vedr. intervention og visitering vil jeg afslutningsvis dele lidt op.

Med hensyn til intervention kan man jo tale om henholdsvis intervention i dagligdagen, dvs. skoleflytning, institutionalisering mv. og man kan tale om pædagogisk intervention, der hvor barnet/den autistiske person er.

Taler vi om intervention mht. til skoleflytning evt. til specialskole/specialklasserække, er der flere hensyn at tage. »Den gode visitation« er en visitation, hvor der er undersøgt hele vejen rundt om barnet – det være sig samspillet med lærere og pædagoger, hjemmet, det faglige standpunkt, et evt. handicaps karakter (hvilke metoder er der aktuelt brug for) samt elevens egne holdninger og ønsker (livskvalitet). (Egelund, 2001)

Man kan i forhold til en ADOS-rapport, om den så er nok så grun-

dig, kun sige, at den måske kan være dækkende for enkelte af de ovenstående punkter, men bør i forhold til en evt. intervensering/visitering absolut ikke stå alene.

Derimod er en udførlig og grundig ADOS-rapport et vældig godt redskab, når man skal se på intervention i dagligdagen. Her skal det lige nævnes, at der kan være meget stor forskel på, hvordan en ADOS-rapport er udformet, jeg har set alt mellem en kort konstatering af ADOS-diagnosen til 4-6 sider lange og udførlige rapporter. I en sådan rapport vil ofte også være nævnt om den pågældende elev evt. måtte have sanseforstyrrelser af auditiv karakter som eksempelvis berettiger til en meget lydafskaermet arbejdsplads. Desuden vil det blive tydeligt hvor den enkelte har sine svage og stærkes sider, både kommunikativt, men også socialt, og dermed gives lærere og pædagoger en oplagt mulighed for at sætte ind, således at eleven profiterer mest muligt.

Et direkte ja/nej-svar på spørgsmålet om ADOS-instrumentets berettigelse som sorteringsredskab kan jeg altså ikke give – men nærmere et både og.

ADOS-rapporten er et vigtigt og ganske godt værktøj i forbindelse med pædagogisk intervention, og ligeledes til brug ved visitering. Vi

kan være temmelig sikre på, at vi har at gøre med autismspektrumforstyrrelser, hvis en ADOS-diagnose siger sådan; men omkring visitering bør en sådan rapport dog kun være et hjørne af den vurdering der skal lægges til grund for beslutningen om endelig indskrivning til et bestemt tilbud.

Man kunne også udtrykke det på følgende vis. Hvis en ADOS-diagnose foreligger vil en placering i et autismspecifikt tilbud, alt andet lige, sjældent være forkert, da disse miljøer vil være ind- og målrettede i forhold til de problemkomplekser, der scores for i en ADOS – og hermed har jeg altså ikke taget stilling til selve sorteringen ud fra ADOS eller ikke-ADOS. Hvis en sådan sortering og anskuelse skulle efterprøves måtte man se på alle de andre veje, der er for at stille en autismediagnose – og dette ligger udenfor denne afhandlings område.

## Litteraturlister

### Primærlitteratur

- DiLavore, P., Lord, C., & Rutter, M. 1995. Pro-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule (PL-ADOS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25. 355-379.
- Egelund, Niels: *Den gode visitation*. KVIS, Kvalitetsprogrammet – Undervisningsministeriet. Fra Internettet, hjemmeside opdateret 5.02.2002.
- Fleischer, A. V.: *Neuropsykologisk undersøgelse af børn*. Dansk psykologisk Forlag 1990, 1996. 2. red. udgave.
- Happé, Francesca: *En introduktion til Autisme. Psykologisk teori*. Hans Reitzel, 1994.
- Haracopos, Demetrious: *Behandlingsindsats over for personer med autisme og Aspergers syndrom*. Videncenter for autisme, 1998.
- Kruse, E.: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag 1989, 1996. 2. red. udgave.
- Kruse, E.: *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag 1990, 1996. 2. red. udgave.
- Lord, C., Rutter, M., Goode, S. Heemsbergen, J. Jordan, H. Mawhood, L., & Schopler, E. 1989. Autism Diagnostic Observation Schedule: A standardized observation of communicative and social behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19. 185-212.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. 1994. Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24. 659-685.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E., Leventhal, B., DiLavore, P., Pickles, A., & Rutter, M. 2000. The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic. A Standard Measure of Social and Communicative Deficits Associated with the Spectrum of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3. 205-223.
- Mahoney, W., Szatmari, P., Maclean, J., Bryson, S., Bartolucci, G., Walter, S., Hoult, L., & Jones, M. 1998. Reliability and accuracy of differentiating per-

vasive developmental disorder subtypes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 278-285.

Malmberg, A. C.: *Deskriptiv statistik*. G.E.C. Gads Forlag, 1977.

Noterdaeme, M., Sitter, S., Mildenerger, K., & Amorosa, H. 2000. Diagnostic assessment of communicative and interactive behaviours in children with autism and receptive language disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 295-300.

Pedersen, Lennart og Charlotte Holmer Jørgensen: *Det lille barn med autisme. Tidlig diagnose – tidlig indsats*. Videnscenter for Autisme, 1998.

Pedersen, Lennart: *Diagnostisk afgrænsning mellem Autisme og Aspergers syndrom set i voksenpsykiatrisk lys*. Center for Autisme's hjemmeside på Internettet.

Pedersen, Lennart: *Tidlige tegn på autisme – Metoder og instrumenter*. Videnscenter for Autisme, 1996.

Schopler, B., Reichler, R., DeVellis, R., & Daly, K. 1980. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 91-103.

Trillingsgaard, Anegen: *Tidlige tegn på autisme – i de tre første leveår*. Videnscenter for Autisme, 1996.

Desuden:

Hjemmeside for: Autism Genetic Resource Exchange. Cure Autism Now. Internettet, februar 2002.

### **Baggrundslitteratur**

Attwood, Tony. *Én fod ude – én fod inde. Aspergers syndrom. En vejledning for forældre og professionelle*. København: Dansk psykologisk Forlag, 2000.

Berument, S.K., Rutter M., Lord, C., Pickles, A., Bailey, A., MRC Child Social, Genetic and Developmental Psychiatry Research Centre 2000. Autism Screening, Questionnaire: Diagnostic validity. *British Journal of Psychiatry*, 175, 444-451.

Bøgeskov, J., Falkenberg, H., Hansen, N.S., Heinrich, T., Jensen, G.S., Nielsen, S.E., Petersen, J.B.: *Hjernen, fra neuron til bevidsthed*. Nucleus – Foreningen af Danske Biologers Forlag ApS, 1997.

Fleischer, Anne Vibeke: *Normalt begavede autistiske børn*. Dansk psykologisk Forlag, 1998.

Frith, Uta: *Autisme. En gådes afklaring*. Kbh. Hans Reitzels Forlag, 1992.

Gade, Anders: *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. Frydenlund Grafisk, 1997.

Gillberg, C.: *Autism, och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Forlaget, Natur og Kultur, 1992.

Gillberg, Christopher: *Barn, ungdomar och vuxna med asperger syndrom – normale, geniale, nördar?* Stockholm: Bokförlaget Cura, 1998.

Hermelin, Beate 1976. Coding and the Sense of Modalities. i: Wing, L. (red.) *Early childhood Autism. Clinical, Educational and Social Aspects*. Oxford: Pergamon Press.

Jørgensen, O.S.: *Mellem autisme og normalitet – Aspergers syndrom*. Hans Reitzel, 1995.

Jørgensen, Ole Sylvester: *Psykofarmakologisk behandling*. I (red.) Demetrius Haracopos, Ole Sylvester Jørgensen, Kirsten Callesen og Lennart

- Pedersen. *Aspergers syndrom. Fra diagnose til behandling*. Videnscenter for Autisme, 2000.
- Kristiansen, Søren 1997: Aspergers syndrom – velfungerende autister eller selvstændig klinisk enhed? *Nordisk Psykologi*, 49 (1).
- Kristiansen, Søren: *At forklare autisme. Myter og realiteter i autisms idéhistorie*. Hans Reitzel, 1998.
- Peeters, Theo: *Autisme – fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for Autisme, 1997.
- Siegel, B., Vukicevic, J., Elliot, G., & Kramer, H. 1989. The use of signal detection theory to assess DSM-III-R criteria for autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 28, 542-54.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., Robarts, J.: *Children with autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear. (1998, Second edition).
- Trillingsgaard, Anegen 1994: Blind for andres sjæleliv – om autistiske børns sociale mangler. *Nordisk Psykologi*, 1994 (2).
- Trillingsgaard, Anegen 1987: Infantil autisme. Børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser. *Nordisk Psykologi*, 39 (4).
- Trillingsgaard, Anegen 1997. Genemgribende udviklingsforstyrrelser – Autisme spektret. I (red.) Anegen Trillingsgaard, Mogens A. Dalby og John R. Østergaard. *Børn der er anderledes. Hjernens betydning for barnets udvikling*.
- Vedel, Maria 1995: Tidlig diagnosticering og de behandlingsmæssige konsekvenser heraf. *Sikon-konferencen 1995*.
- Venter, A., Lord, C., & Schopler, E. 1992. A follow-up study of high-functioning autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 33, 489-507.
- Wing, Lorna: *Det autistiske spektrum*. Hans Reitzels Forlag, 1997.

## Bilag 1

### ISD-10. Diagnostiske kriterier for Infantil Autisme, WHO,1995:

(her efter Kristiansen,1998)

#### A. Forstyrret udvikling

- 1) Impressivt eller ekspressivt sprog
- 2) Udvikling af selektiv social tilknytning eller evne til socialt samspil
- 3) Funktionel eller symbolsk leg

#### B. Seks eller flere af følgende symptomer, hvoraf to eller flere fra 1) og ét eller flere fra både 2) og 3)

##### 1) Afvigende socialt samspil med hensyn til:

- a. Blikkontakt, mimik, kropsholdning, gestikulation
- b. Udvikling af fælles interesser, aktiviteter og emotioner med jævnaldrende
- c. Emotionel respons, situationsfornemmelse eller integration af social, emotionel og kommunikativ adfærd
- d. Spontan delagtiggørelse af andre i fornøjelser, interesser eller aktiviteter

##### 2) Kvalitativ afvigende kommunikation med hensyn til:

- a. Talesprog, som mangler eller er tilbagestående, uden forsøg på at kompensere herfor ved mimik eller gestikulation
- b. Evne til spontan samtale
- c. Brug af ord og sætninger, som er stereotype, repetitive eller ideosynkratiske
- d. Spontan deltagelse i varieret "som-om" leg eller for de yngste social imitationsleg

##### 3) Indsnævrede, repetitive og stereotype adfærds-, interesse- og aktivitetsmønstre med ét eller flere af følgende:

- a. Udtalt optagethed af én eller flere stereotype, indsnævrede interesser, afvigende med hensyn til indhold eller fokus eller optagethed af én eller flere stereotype, indsnævrede interesser, afvigende med hensyn til indhold eller fokus
- b. Tvangspræget fastholden ved specifikke, formålsløse rutiner eller ritualer
- c. Stereotype, repetitive motoriske manérer, omfattende hånd- eller finger-basken eller -vriden, eller komplekse kropsbevægelser
- d. Optagethed af delelementer eller detaljer uden funktionel betydning (så som legetøjets lugt, konsistens, berøringsfornemmelse eller lyd)

#### C. Forklares ikke ved skizofreni (F20.-), specifik forstyrrelse af sprogopfattelsen (F80.2), eller tilknytningsforstyrrelser (F94.1 og F94.2)



## Bilag 2, reliabilitet

**Tabel 3:**  
**Sammensætningen af sampels**

<b>Modul 1</b>				
	Lavt fungerende autister (retarderede)	Matchede autister	PDD-NOS	Ikke autisme-relaterede forstyrrelser
N (hankøn/hunkøn)	20 (16/4)	20 (18/2)	17 (11/6)	
kronologisk alder	4,02 (1,2)	4,94 (1,58)	4,28 (1,95)	
verbal mental alder	0,98 (0,19)	2,21 (0,39)	2,20 (0,84)	
ikke-verbal mental alder	2,36 (0,57)	3,17 (1,03)	3,07 (1,37)	
<b>Modul 2</b>				
		Autister	PDD-NOS	Ikke autisme-relaterede forstyrrelser
N (hankøn/hunkøn)		21 (15/6)	18 (15/3)	16 (9/7)
kronologisk alder		4,56 (1,26)	4,38 (1,23)	3,78 (1,04)
verbal mental alder		2,97 (0,51)	2,95 (0,57)	2,85 (0,85)
ikke-verbal mental alder		3,94 (1,12)	3,79 (0,77)	3,15 (1,03)
<b>Modul 3</b>				
		Autister	PDD-NOS	Ikke autisme-relaterede forstyrrelser
N (hankøn/hunkøn)		21 (19/2)	20 (17/3)	18 (11/7)
kronologisk alder		9,14 (2,36)	7,26 (1,23)	10,09 (4,94)
verbal mental alder		6,93 (1,80)	6,94 (1,86)	6,94 (1,89)
ikke-verbal mental alder		8,00 (2,07)	6,84 (1,99)	7,78 (2,22)
<b>Modul 4</b>				
		Autister	PDD-NOS	Ikke autisme-relaterede forstyrrelser
N (hankøn/hunkøn)		16 (14/2)	14 (11/3)	15 (12/3)
kronologisk alder		18,65 (7,79)	21,59 (8,56)	19,11 (6,27)
verbal IQ		99,94 (22,29)	105,5 (21,46)	99,73 (26,69)
ikke-verbal IQ		94,06 (28,22)	105,21 (21,82)	103,8 (27,48)

Aldersangivelser er udtrykt i år. Scoringsværdier for kronologisk alder, verbal mental alder og ikke-verbal mental alder, verbal IQ og ikke-verbal IQ er middelværdier. Standardafvigelse er anført i parentes.

**Tabel 4:**  
Interrater-reliabilitet:

	n	Socialt område	Kommunikationsområde	Socialt + kommunikativt område	Indskrænkede, repetitive
Inter-rater (alle)	97	0,93	0,84	0,92	0,82
Live-live	62	0,92	0,80	0,90	0,86
Live-video	35	0,92	0,82	0,91	0,72
Test-retest	27	0,78	0,73	0,82	0,59

**Bilag 3, validitet****Tabel 5**

Sumstatistik for modul 1, områdescoringer:

	Lavt-fungerende autister (n=20)	Matchede autister (n=20)	PDD-NOS (n=17)	Ikke-spektrum-forstyrrelse (n=17)	F(1, 53)
Socialt område, cut-offs (autisme = 7; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 4)					
Middelværdi	11,45	10,75	8,06	1,29	91,36
Standardafvigelse	1,47	1,68	2,99	1,61	
Målt mellem	9-13	7-14	2-13	0-6	
Kommunikationsområde, cut-offs (autisme = 4; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 2)					
Middelværdi	7,0	5,85	4,65	1,29	42,51
Standardafvigelse	1,30	1,42	1,90	1,21	
Målt mellem	5-10	3-8	2-8	0-4	
Socialt+kommunikativt område, total cut-offs (autisme = 12; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 7)					
Middelværdi	18,45	16,60	12,71	2,59	83,14
Standardafvigelse	2,24	2,78	4,59	2,40	
Målt mellem	14-23	12-21	4-20	0-9	
Indskrænket og repetitivt område (ingen cut-off)					
Middelværdi	3,50	3,05	2,53	0,53	15,87
Standardafvigelse	1,88	1,64	1,55	0,87	
Målt mellem	0-6	1-6	0-5	0-3	

**Tabel 6**

Sumstatistik for modul 2, områdescoringer:

	Lavt-fungerende autister (n=21)	PDD-NOS (n=18)	Ikke spektrum-forstyrrelse (n=16)	F(1, 54)
Socialt område, cut-offs (autisme = 6; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 4)				
Middelværdi	10,76	6,61	1,81	54,02
Standardafvigelse	2,21	2,79	2,83	
Målt mellem	6-14	2-12	0-11	
Kommunikationsområde, cut-offs (autisme = 5; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 3)				
Middelværdi	7,62	5,22	1,81	44,62
Standardafvigelse	1,88	1,66	2,00	
Målt mellem	5-10	3-9	0-6	
Socialt+kommunikativt område, total cut-offs (autisme = 12; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 8)				
Middelværdi	18,38	11,83	3,63	59,02
Standardafvigelse	3,85	3,79	4,69	
Målt mellem	11-24	6-19	0-17	
Indskrænket og repetitivt område (ingen cut-off)				
Middelværdi	2,76	1,50	0,44	13,20
Standardafvigelse	1,58	1,58	0,63	
Målt mellem	0-6	0-5	0-2	

**Tabel 7**

Sumstatistik for modul 3, områdescoringer:

	Lavt-fungerende autister (n=21)	PDD-NOS (n=20)	Ikke spektrumforstyrrelse (n=18)	F(1, 58)
Socialt område, cut-offs (autisme = 6; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 4)				
Middelværdi	9,62	7,60	1,67	85,01
Standardafvigelse	2,29	1,88	1,57	
Målt mellem	6-14	4-11	0-5	
Kommunikationsområde, cut-offs (autisme = 3; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 2)				
Middelværdi	4,90	3,65	0,61	34,51
Standardafvigelse	1,55	2,06	1,14	
Målt mellem	3-8	1-8	0-4	
Socialt+kommunikativt område, total cut-offs (autisme = 10; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 7)				
Middelværdi	14,52	11,25	3,28	77,44
Standardafvigelse	3,63	3,29	2,22	
Målt mellem	10-21	5-16	0-7	
Indskrænket og repetitivt område (ingen cut-off)				
Middelværdi	2,71	1,75	0,22	12,03
Standardafvigelse	2,22	1,41	0,55	
Målt mellem	0-8	0-5	0-2	

**Tabel 8**

Sumstatistik for modul 4, områdescoringer:

	Lavt-fungerende autister (n=16)	PDD-NOS (n=14)	Ikke spektrumforstyrrelse (n=15)	F(1, 44)
Socialt område, cut-offs (autisme = 6; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 4)				
Middelværdi	10,13	7,00	1,13	58,61
Standardafvigelse	2,55	2,60	1,77	
Målt mellem	3-14	4-11	0-6	
Kommunikationsområde, cut-offs (autisme = 3; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 2)				
Middelværdi	5,06	3,21	0,67	29,07
Standardafvigelse	1,91	1,25	1,54	
Målt mellem	2-8	1-5	0-6	
Socialt+kommunikativt område, total cut-offs (autisme = 10; spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område = 7)				
Middelværdi	15,19	10,21	1,80	56,14
Standardafvigelse	3,94	3,42	3,19	
Målt mellem	5-22	6-15	0-12	
Indskrænket og repetitivt område (ingen cut-off)				
Middelværdi	1,94	1,07	0,20	7,41
Standardafvigelse	1,48	1,49	1,49	
Målt mellem	0-5	0-5	0-5	

**Tabel 9**

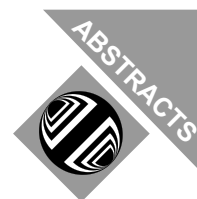
Fordeling af deltagere i forhold til ADOS-G diagnoser og klinisk diagnose:

Klinisk klassifikation	ADOS-G diagnose		
	Autisme	Spektrumforstyrrelse, inden for det autistiske område	Andre
Modul 1			
Lavt fungerende autister	20	0	0
Autisme	19	1	0
PDD-NOS	11	5	1
Ikke spektrumforstyrrelse	0	1	16
Modul 2			
Autisme	20	1	0
PDD-NOS	8	8	2
Ikke spektrumforstyrrelse	1	1	14
Modul 3			
Autisme	21	0	0
PDD-NOS	12	4	4
Ikke spektrumforstyrrelse	0	1	17
Modul 4			
Autisme	13	1	1
PDD-NOS	6	6	2
Ikke spektrumforstyrrelse	1	0	14

**Tabel 10**

Sensibilitet og specificitet for forskellige sammenligninger i de enkelte moduler:

	Modul 1 (n = 54)	Modul 2 (n = 55)	Modul 3 (n = 59)	Modul 4 (n = 45)
Autisme og PDD-NOS mod ikke spektrumforstyrrelser				
Sensibilitet	97	95	90	90
Specificitet	94	87	94	93
Autisme mod PDD-NOS og ikke spektrumforstyrrelser				
Sensibilitet	100	95	100	87
Specificitet	79	73	68	76
PDD-NOS mod ikke spektrumforstyrrelser				
Sensibilitet	94	89	80	86
Specificitet	94	88	94	93
Autisme mod ikke spektrumforstyrrelser				
Sensibilitet	100	95	100	93
Specificitet	100	94	100	93



32. Trillingsgaard, Anegen (Chief psychologist at the Child Psychiatric Hospital of Aarhus). **The Blind Eye of the School.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 5, 503-519. – While many efforts are being made to develop an inclusive school also for children with behaviour problems, it has generally not been seen as possible to include children with severe problems of disturbance. A project was made together with the school psychological office. 5 children were chosen, and the CBCL a.o. was used to determine the severity of their disturbances. A plan was made for each child involving teachers and parents. All of them benefited from a clear structure, strict rules, and firm routines. – B. Glæsel

33. Norby, Charlotte & Elklit, Ask (The Cancer Research Campaign and the University of Aarhus). **Teenagers in Distress.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 5, 520-537. – A project dealing with 5 teenagers, who had lost one or both parents due to cancer, involved 12 meetings of 2½ hs. The participants evaluated the process and were very positive. They reported many examples of relief, acceptance, becoming more positive and not being alone. The authors advise similar procedures to such groups, as teenagers with such problems seem to be disregarded. – B. Glæsel

34. Linder, Anne (Psychologist at the Family Center of Sydsjælland and Møn). **A Necessary Focus on the Truisms of Life in Relational Work.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 5, 538-552. – It is important to focus on the everyday life in order to grasp the meaning of relations, recognition, and trust. The quality of the relation between the child and the professional is fine if it allows the child to distinguish, categorize, delineate, interpret, recognize and recreate himself through the close and abstract common world. A successful interplay creates regularity in time and space. A successful structure of life enables children and adults to adjust, improvise and create new syntheses, so that changes and ambiguity are not experienced as threats of chaos and pedagogical collapse. – B. Glæsel

35. Christoffersen, Preben I. (School psychologist in Greve). **Social Relations and Development Aid to Children with Special Needs.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 5, 553-576. – Drawing on Stern et al. The author describes the development of the child through its relations with others. The fundamental elements of Stern's theory are applied to the educational practice. This approach has been introduced by the school psychological office and is seen as very relevant and constructive. – B. Glæsel

36. Olsen, John (School psychologist in Elsinore). **Consultative Work as Part of the Psychological Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, Vol. 40, 5, 577-587. – Having worked as a psychologist at a kindergarten for children with severe handicaps for 15 ys., the author decided to »change grammatical positions« (Lang & Cronen, 1984). A child conference was introduced comprising a systematically inspired meeting including reflective teams abt. topics mirroring the situation of the

teachers. Each child was described by the teachers, the speech therapist, and the physiotherapist. The procedure was found very successful and will be continued. – *B. Glæsel*

37. Liemann, Mikala Liemann (Head teacher at the Vigersted School). **Autism – With or Without the ADOS.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 5, 588-616.* – In Denmark it is quite often the case that the placement of a child in a school for autistic children requires a diagnosis made with the ADOS. Discussing the findings of several researchers abt. reliability and validity, the author concludes that although the ADOS is a highly recommended instrument it should not be used as the sole prerequisite for a placement of a child. It is, however, very useful as a basis for developing the teaching of a child. – *B. Glæsel*



## Replik til Hannah Fjældstad

Af psykolog *Holger Wahlström*  
PPR, Høje-Taastrup Kommune

I artiklen »PPR som løftestang eller dødvægt« i PPR nr. 4 (2003) p. 434 ff. opri-  
dser Hannah Fjældstad nogle konsekvenser for PPR af KVIS-programmet. Budskabet er vistnok, at hvis PPR ikke er forandringsparat, ender den som dødvægt i det fremtidige specialpædagogiske projekt. PPRs hidtidige praksis følger et »handlespor«, indlejret i velfærdsstatens sociale indsats, der søger at tilgodese det enkelte barn, men efterlader ca. 10%, der har sværere ved at hjælpe sig selv. Det er *måden*, disse børn hjælpes på, der marginaliserer dem, idet de gennem klientgørelse bliver afmægtige. Derfor skal PPR i takt med forandringerne i skolen kende sin besøgstid og være med i den hurtige og omfattende omstilling og udvikling, der allerede sine steder sker, og vil tage yderligere fart i de kommende år, hvis den skal (for)blive en løftestang for arbejdet.

Alt dette er jo ganske rigtigt, men artiklens forslag til, hvordan PPR så skal agere, virker uambitiøst – og måske også uhensigtsmæssigt, hvilket jeg kommer ind på senere. Problemet er ikke kun, at den anvendte Leavitt-model er næsten 40 år gammel og de fleste steder (i det mindste i det private erhvervsliv) for længst er afløst af andre og mere tidsvarende modeller. Det er hovedsagelig, at PPR er relationel i forhold til sine interessenter, og altså ikke indgår i den integrative proces, som Leavitt-modellen forudsætter. Man kan sige, at løftestangen hverken er en del af det, den skal

løfte, eller det fundament, hvorpå byrden skal forskubbes. Den er sig selv og hviler på en anden fond, der er nødvendig, for at den skal kunne udføre løftet. D.v.s., at hvor *denne* Leavitt-model fra 1965 måske nok kan beskrive skolens virkelighed (og måske også PPRs interne virkelighed), må man i relationen PPR-skole se sig om efter noget andet – tidsvarende og hensigtsmæssigt!

Vi kan udmærket anvende Leavitts tanker til det, her dog i en langt senere analyse, udført sammen med Lipman-Blumen (Leavitt and Lipman-Blumen, 1999). Det drejer sig om de såkaldte »Hot Groups«, i ental beskrevet som »a lively, high-achieving, dedicated group, usually small, whose members are turned on to an exciting and challenging task«. (p. II).

Man kan sagtens betragte PPR som en hot group i forhold til skolen<sup>1</sup>, men Leavitt skuer det hele højere oppefra. Han tager Bell Telephone Laboratories som eksempel. Skønt ejet af det store amerikanske telefonselskab AT&T, forblev Bell Labs autonomt. Det betød, at det kunne arbejde efter det koncept, der i sin tid havde fremvasket den moderne kommunikationsteori, transistoren og mange andre innovationer. Konceptet var netop det, der senere benævntes hot groups: engagerede og veluddannede medarbejdere fik frie hænder til at for-

<sup>1</sup> I skolen kan de selvstyrende teams sagtens agere som hot groups, hvis engagementet er til stede.

ske i og udvikle de produkter, som AT&T siden implementerede på markedet. Det helt specielle ved konceptet var, at de mest nørdede og langhårede projekter nød moderselskabets største bevågenhed.

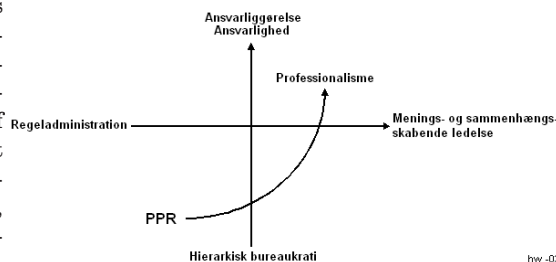
Uden i øvrigt at komme ind på de mange af Leavitt beskrevne fordele og ulemper ved hot groups, vil jeg nævne det ekstrakt, som p.t. alment synes at præge (i det mindste private) videns-tunge virksomheders ledelsesstrategiske erkendelse, nemlig, at veluddannede medarbejdere, der har frie hænder, slet ikke kan lade være med at arbejde. Derfor kan ledelsen koncentrere sit arbejde om udvikling af organisationen, så virksomheden til enhver tid er mindst ét skridt foran dens interessenter!

Det er sådan jeg ser fremtidens PPR, som allerede er implementeret nogle steder – i hvert fald der, hvor jeg arbejder. Det drejer sig om en fornyelses- og udviklingsorienteret, proaktiv virksomhed, hvis fokus rettes mod det enkelte barns behov i sammenhængen, samtidig med, at enkelte børns *særlige* behov = dysfunktionel adfærd, psykopatologiske tilstande, neurobiologiske dysfunktioner etc., bliver tilgodeset i en klinisk kontekst, og hvor skoleledernes, lærernes og pædagogernes erfaring og kompetencer anerkendes og inddrages som elementer i det proaktive. Når artiklen således fremsætter nogle påstande og heraf følgende adfældsændringsforslag, er det nemt at replicere, at disse betragtninger er hverdag på nogle PPR-kontorer, nemlig dem, der gennem anerkendt autonomi som selvstændige afdelinger gives mulighed for at arbejde som hot groups.

Artiklen spørger også, hvad PPR kan lære. Ved hjælp af »den gamle« Leavitt-model gentages nogle af de forudgående synspunkter i komprimeret form. Her er

det interessant at konstatere, at forfatteren synes at indse, at heller ikke i PPR er forandringer omkostningsfrie. Især forventningen til teknologi og værktøjer er svær at forholde sig til uden at tænke på kolde kontanter, men også forventninger til ledelsen kræver investeringer, ligesom kompetenceudvikling blandt medarbejderne gør det. Desuden er der fare for vantrivsel i personalegrupperne, hvis der er åbenlyse urimeligheder i aflønningen for ens arbejde. Vil KL på de i dette afsnit nævnte områder arbejde for, at PPR fortsat kan være en løftestang for skolen?

Den måde PPR når hertil, er dog ikke uafhængig af interessenterne. Hvis det politiske niveau og/eller direktionen i en kommune ikke indser de værdier, implementering af tanken om hot groups indebærer, forbliver PPR et skrog - en dødvægt. Man kan sige, at der, hvor bureaukrati og regelstyring er den vedtagne eller underforståede ledelsesstrategi på det højeste niveau, vil påvirkningen af PPR også medføre en anstrengt og overforsigtig praksis, hvorimod en åben og fordomsfri forventning til PPRs virksomhed fremmer professionalismismen, som illustreret forneden.



hw -05

## Litteratur

Leavitt, H. J. and Lipman-Blumen, J.: *Hot Groups: Seeding Them, Feeding Them, and Using Them to Ignite Your Organization* (Oxford University Press, 1999.)





## Kompetenceudvikling

Bente Jensen: *Kompetence og pædagogisk design*. Gyldendal Uddannelse, 2002. 222 sider, illustreret, kr. 228,00

Bogens intention er at give et bud på en tænke måde, en model, der kan samle debatten om begrebet kompetence, således at læring og uddannelsesprocesser er med til at skabe en positiv identitetsudvikling og for det andet at skaffe muligheder for at mennesket bliver betragtet som kompetent aktør, deltager og medspiller i et demokratisk samfund.

Bogen er et indlæg i kompetencedebatten og forsøger at tænke kompetencebegrebet bredere end blot et spørgsmål om tekniske og faglige kvalifikationer, som integration i samfundslivet fordrer. Livet i et højmoderne samfund kræver desuden »en indre kerne i personligheden« som også rummer mening, etik og følelse af ansvar.

Kompetence opfattes derfor som en samlet betegnelse for de menneskelige ressourcer, såvel fagligt som personligt og socialt.

Der fremlægges perspektiver om kompetencer, som både går i »bredden«, dvs den samfunds- og kulturelrelaterede dimension – en række funktions- og handlevner som mennesker i et senmoderne

samfund har brug for at udvikle i forhold til de aktuelle samfundsmæssige udfordringer. Og i »dybden« dvs indfanger den personlige dimension – der danner grundlag for opbygningen af identitet.

Der stilles nye krav til mennesket om at kunne vurdere, analysere, vælge og handle i nye og ukendte situationer. Kompetencekravet til den enkelte bliver derfor udviklingen af evnen til at kunne håndtere og agere i en social og kulturel verden der kan karakteriseres som et mangfoldighedernes samfund eller et opbrudssamfunds tab af sammenhæng. Kodeordene er øget fleksibilitet, forandringer og informationsekspllosion.

Bente Jensen rejser et interessant dilemma for det moderne menneske. Når der stilles modsatrettede arbejdsmarkedskrav kan det betyde »nedsmeltning« af menneskets personlighed. Den personlige livsfortælling tabes af syne idet kravet om fleksibilitet og forandringsparathed er i modstrid med, at individet skal have mulighed for at indgå i demokratiske dannelsesprocesser og have mulighed for at opbygge refleksion og evne til kritisk stillingtagen.

Man kan frygte, at de kompetencer man i fremtiden vil efterspørge er menneskets tilpasnings- og fleksibilitetsevne, og at det således vil gå ud over de sociale og

demokratiske værdier og indstillinger. Uddannelsernes anliggende bliver at overveje og tage stilling til hvilke kompetencer er det vigtigt at sigte på i fremtidens sociale arenaer når både faglige, personlige og sociale aspekter af det menneskelige dannelsesprojekt skal imødekommes, hvordan disse kompetencer skal udvikles og hvilke pædagogiske design, der skal opstilles.

I begrebsafklaringen af kompetence anlægger Bente Jensen seks forskellige perspektiver.

- 1) Kulturpsykologisk perspektiv
- 2) Sociologisk perspektiv
- 3) Intelligensperspektiv
- 4) Mestringsperspektiv
- 5) Didaktisk perspektiv
- 6) Socialpædagogisk perspektiv

Fælles for perspektiverne er, at de anvendes i bestræbelserne på at søge nye veje i forståelsen af det moderne menneske og af de potentialer og præstationer som mennesker får mere og mere brug for at udvikle og forholde sig til. At opstille visioner og mål samt at kunne handle efter dem for at kunne begå sig. De forskellige perspektiver giver sammen med tilstødende begreber som handlekompetence, mestring, sociale kompetencer, refleksive kompetencer, fleksibilitetskompetencer og livsfærdigheder en forståelse for hvad det moderne menneske har brug for at gøre og vide i et samfund under forandring..

Bente Jensen indfører begrebet pædagogisk design, der forstås som mulige pædagogiske strategier ved kompetenceudvikling. Her skal kompetenceudvikling ses som en vekselvirkning mellem læring og undervisning og nært forbundet med de sociale relationer mellem lærende og lærere.

Hun peger på dilemmaet som en kompetencefremmende proces, der styrker kompetenceudviklingen, dvs. udviklingen af såvel de refleksive som de mere meningsdannende aspekter af kompetencen. Det centrale ved dilemmaet er, at det kan opfattes som selve drivkraften, der tvinger individet til at søge nye veje, herunder til at foretage de nødvendige eksistentielle valg. Dette giver anledning til at tænke spørgsmålet om kompetencefremmende processer inden for et nyt paradigme. Kan dilemmaer bidrage til at fremme faglige, forandrings- og sociale kompetencer og give anledning til at udvikle alternative handlemuligheder? Hele erkendelsesprocessen udvikles gennem den tvang der ligger i at skulle forholde sig, fortolke og vælge angrebsvinkler og veje ind i en ny erkendelse samt finde passende mestringsvejen i forhold til problematikken.

For at skabe kompetencefremmende processer skal læreren kunne skabe et rum med et socialt fællesskab og mulighed for den enkelte til at være aktiv, opsøgende, kreativ og problemløsende. Læreren skal desuden være i besiddelse af faglighed, formidlingsevne og menneskelige egenskaber og opgaven i forbindelse med at det sociale mulighedsrum bliver at være både struktur- og processkaber.

Bogen kan anbefales som et godt bud på at nuancere, indkredse og præcisere dannelses- og kompetencedebatten.

*Birte Kvist*  
Lektor

## Interview med børn

Ann-Christin Cederborg: *Interview med børn – en guide til undersøgelse og efterforskning*. Psykologisk Forlag, 2002. 191 sider til 298 kr.

Jeg har gennem årene været inddraget i en del problematikker vedrørende mistanke om seksuelle overgreb på børn. Hvad enten der har været mistanke om incest eller om professionelle omsorgsgiveres mulige overgreb på børn i daginstitutioner, sportsklubber mv. har et af mange dilemmaer været særligt iøjnefaldende for mig: Nødvendigheden af på den ene side at tage hensyn til barnet, familien og personalet i institutionen og på den anden side hensynet til politiets og retssystemets opklaringsarbejde.

Eksempelvis har jeg flere gange deltaget i møder i daginstitutioner med daginstitutionspersonale, forældre og politi. Mødet er kommet i stand på grund af en mistanke om seksuelle overgreb på børn fra en medarbejders side. På mødet har kriminalpolitiet bedt alle forældre til børn i daginstitutionen om at tale med deres børn med henblik på at få barnet til at fortælle, om også det har været udsat for seksuelle overgreb eller har set andre blive udsat for noget sådant.

Forældrene er blevet instrueret i ikke at stille ledende spørgsmål, men når forældre bliver grebet af en oppisket stemning og frygter, at deres barn har været udsat for et overgreb kan det være særdeles vanskeligt for dem at begrænse sig til at stille ikke-ledende, åbne spørgsmål.

Som en skærende kontrast til politiets iver efter at få forældre til at udspørge deres børn, er psykologsamtaler med børnene blevet banlyst, da sådanne samta-

ler svækker barnets troværdighed ved en senere afhøring.

Jeg har hver gang fundet denne praksis særdeles problematisk og uforståelig, men jeg har haft vanskeligt ved at komme igennem med min argumentation overfor politiets udviklede rutiner. Jeg har fremført mine psykologfaglige vurderinger og erfaringer, men har hidtil manglet et tilstrækkeligt videnskabeligt underbygget fundament.

Ann-Christin Cederborgs bog er på mange måder præcist hvad jeg har haft brug for. Den er velskrevet, videnskabeligt funderet og bygger på en meget relevant praksisforskning.

I et internationalt forskningsprojekt har forfatteren undersøgt, hvordan personalet inden for politiet, retsvæsenet og socialforvaltningen taler med og i det hele taget forholder sig til børn ved mistanke om seksuelle overgreb.

Forskningsrapporten påpeger, at der er brug for, at politifolk, jurister og psykologer uddannes i at afhøre/tale med børn. Det er på baggrund af denne forskning, Ann-Christin Cedersborg har skrevet bogen: *interview med børn*.

Bogen gennemgår trin for trin, med mange konkrete eksempler og anvisninger, hvordan man kan interviewe børn og unge nænsomt og ikke-manipulerende, ved mistanke om seksuelle overgreb.

Bogen henvender sig primært til ansatte i socialforvaltningen og til politifolk, som taler med børn med henblik på at anmelde eller at forestå undersøgelser/opklare sager med mistanke om seksuelle overgreb på børn. Også psykologer, der

som terapeuter for børn og/eller familier eller som konsulenter for institutioner eller skoler involveres i sager med mistanke om seksuelle overgreb, vil kunne læse *interview med børn* med stort udbytte.

Bogen er god at have stående i reolen.

*Henning Strand.*

### Har du brugt dine sanser i dag?

Johannes Beck & Heide Wellershof:  
»*Sanserne i undervisningen. Om at leve og lære i tingenes nærhed*«. Gyldendal Uddannelse, 2002. 266 sider, kr. 238,00. På dansk ved Annette Petersen.

I disse tider, hvor landets samlede lærerstab stadig er ved at kvalificere deres IT-kundskaber og stadig mere fjernundervisning udbydes, kan det nok være på sin plads at overveje, hvad det er for et univers vi er i færd med at skabe, hvad vi så samtidigt fjerner os fra og om vi er ved vores fulde fem ( sanser), når vi gør det. Det er måske forklaringen på, at Gyldendal har valgt at lade denne bog af ægteparret Beck og Wellershof oversætte nu knap 15 år efter den tyske udgave.

Sanserne er et teoretisk forsømt område, og det vil denne bog råde bod på, fordi sansevirkingsomhed er uadskilleligt forbundet med de øvrige aktiviteter i livet. Sansevirkingsomhed er aktiv udveksling med det, der omgiver os, med det, vi er, gerne vil være eller det, vi kan være. Vores sansevne holder sammen på psyke, bevidsthed, sociale evner, og fysiske tilstand.

Siden antikken har man talt om de fem sanser: syns-, høre-, lugte-, smags- og følesansen, men listen er måske mangelfuld og opdelingen er måske problematisk fordi vi er hele mennesker ( ikke summen af 5 sanser) og sanserne arbejder *altid* sammen. Det er nogle af de emner bogen tager op.

Verden er i en evig, udtømmelig forandring, og denne verden er befolket af personer der registrerer, begriber, lider og håber. I omgang med denne verden skifter vi opholdssted fysisk eller mentalt, vi former den og formes af den. Vi er knyttet til verden via sanserne – sanserne forstået som mere og andet end neutrale registratorer. Men måske er vi ved at blive mere fremmede overfor verden og hinanden end vi ellers har været i generationer. Måske er sanserne ved at sygne hen, fordi vi bruger dem for lidt, eller for ensidigt, og fordi vi betjener os for meget af simulationer, måleinstrumenter, piktogrammer, brugsanvisninger osv. Måske er vi ved at producere en ny virkelighed der stiller vores sanser overfor nogle opgaver som de ikke er voksne, eller snarere overflødiggør dem, fordi vores evne til at sanse er flyttet over i apparater, systemer og programmer. For meget af livet bliver serveret for os og forhindrer os i, selv at forme det, fordi vi forlader os på gængse klicheer om verden, og på andres fortolkninger – ikke på os selv. Vi risikerer at blive passive og ligeglade overfor tingene, os selv og hinanden. Vi risikerer at blive for éns (f.eks. kønnene), men også for forskellige (f.eks. generationerne).

Skolerne i dag er ikke menneskelige nok, og derfor hverken trives eller lærer børnene noget i dem, mener Beck og Wellerhof. Reformpædagogiske tiltag i

løbet af årh. har ikke løst dette problem. Dertil har de været for teoretisk letsindige og for politisk ambivalente. Problemet med »den gængse pædagogik« er, at den degraderer fænomenerne til dødt lærestof – til objekter. Og når stoffet er »dødt« kan det ikke »leve« i eleverne. Når stoffet er levende kan eleverne derimod lære ting af tingene – som de ikke kan lære af deres lærere.

Der er med andre ord noget der skal reddes mens det reddes kan, og bogen indeholder derfor også skitser til en historisk begrundet dannelsesteori.

- Dannelse skal være alsidig.
- Dannelse er noget ånden, kroppen og sjælen udfører i fællesskab.
- Dannelse har været og bør stadig være (bl.a.) kultivering af sanserne.
- Dannelse er at give vores omgivelser en menneskelig udformning.
- Mennesket skal være frigjort.
- Børn skal have selvtillid.
- Børn skal være aktive.
- Vi har brug for mennesker med vågne sanser for ikke at ende i en verden af meningsløs gøre og laden.

Dette er der i sig selv ikke meget nyt i. Det er argumentationen for, og ræsonnementet forud for tesaerne der er det inspirerende i denne bog.

Forholdet mellem vores omgivelser og vores oplevelse af dem, er ikke så lige til at beskrive, men det er godt at nogen gør forsøget, også for at minde os om, at der skal være mulighed for at udfolde sanserne i vores skole, at der skal gøres alsidigt og velafbalanceret brug af dem i meningsfulde handlinger i alle fag.

Som så ofte før, bliver jeg skuffet, når vi når frem til de mere konkrete anvisninger om hvordan man så kan gøre erfaringer med fænomenerne, pleje og udvikle f.eks. høresansen, lære »hudens sprog« indrette klasselokalet anderledes osv. Det er svært ikke at tænke: Er det bare det ? Men måske kan andre netop lade sig inspirere af denne del af bogen?

Sproget er meget svingende og ind imellem irriterende. Dette skyldes måske at der er to forfattere, måske bevarelsen af tyske sætningskonstruktioner i den danske oversættelse.

I de indledende bemærkninger tager forfatterne dog selv visse forbehold, der vedrører disse to kritikpunkter:

*».....ved skrivebordet.....oplevede vi de brud, der er mellem dannelsesfilosofiske eller æstetiske tilgange til vores tema, den legende vagabonderer i sansernes sprog, og de beskedne forslag, der lod sig formulere til en pædagogisk praksis. Disse brud afspejler sig i vores tekst. Vi har ikke ønsket at spartle dem til.«*

Jeg synes godt, at denne bog kan hjælpe os med at huske, hvorfor vi ikke må glemme kroppen og sanserne, hvis vi vil påberåbe os at have et alsidigt og helhedsorienteret grundlag for vores skole.

Har dine børn brugt deres sanser i dag?

*Mette Lilsig*

## Portfoliomodellen

Roger Ellmin: *Portfoliomodellen: en måde at lære og tænke på*. Gyldendal Uddannelse, 2001. 162 sider, kr. 180,00. Oversat af Ole Thornbye.

I disse evalueringstider anbefales bogen som et godt bud på inspiration til praksismuligheder og portfoliomodellen i undervisningen som en måde at tænke struktureret evaluering og udvikling på. Udover at være en brugbar håndbog giver bogen et bud på begrebsafklaringer og mulighed for egne refleksionsovervejelser over inddragelse af portfoliomodellen i undervisningen. Den indeholder en begrundelse for brug af portfolio, en grundig begrebsafklaring og en metodebeskrivelse.

Ellmin argumenterer for brug af portfoliomodellen ud fra elevernes læringsperspektiv. Eleverne skal udvikle de metakognitive færdigheder ved hjælp af refleksionen. Brug af portfolio skal udvikle deres selvstændige indlæringsstrategier og dermed gøre dem i stand til at tage et større ansvar for egen læring.

Bogen problematiserer over det komplekse i børns udvikling og pointerer, at portfoliomodellen må indebære helhedsorienterede beskrivelser af børns læreprocesser og udvikling. Man bør derfor som lærer eller pædagog være bevidst om at fokusere på udvikling af forskellige kompetencer både de motoriske, de intellektuelle, de sociale og de emotionelle.

I den konkrete del beskrives, hvordan man i praksis arbejder med portfolio. Der gives forslag til opstart, udseende, indhold, opbygning, anvendelse i fag, opbevaring mv.

Bogen har sin styrke i at der trods forslag til praksis ikke er en fast opskrift, men hele tiden ledende spørgsmål, der skal bevidstgøre læseren/udøveren om sin egen handling.

Ellmin gør endvidere opmærksom på lærerrollens skift i forbindelse med skolens paradigmeskift, og at lærerens opgave bliver at motivere, indse og støtte det enkelte barn i sin læring og udvikling.

*Birte Kvist*  
Lektor

## DEN RØDE SERIE

DEN RØDE SERIE er en udpræget »værktøjsserie«, der oversigter fra relevante emneområder samt andre typer af oversigter eksempelvis over erfaringer fra forskning. Målgruppen for denne serie er undervisere og studerende inden for pædagogik/psykologiske uddannelser samt skolepsykologer, forskere, andre psykologer og lærere.

Man kan tegne sig som fast modtager af DEN RØDE SERIE og sikre sig alle udgivelser til en lidt reduceret pris. Udførelsen vil være billigst mulig men anstændig – normalt i A-5 format. På grund af økonomisk støtte til nogle af udgivelserne kan pris i forhold til sidetal variere.

Vare nr.		Udg. år, antal sider	Fast modt. pris	Løssalgspris
R31	PPR - UDVIKLING OG KVALITET Birthe Bolwig, Bjørn Glæsel & Jytte Saltoft (red.)	1998, 28 s.	32,50	40,00
R32	PPR's arbejde med tosprogede elever Anne Marie Kidde	1999, 58 s.	60,00	75,00
R33	PPR's arbejde med begrebet dysleksi ved starten af det 21. årh. Bo Jørgensen	2000, 44 s.	40,00	50,00
R34	REFORMER I FOLKESKOLEN GENNEM DE SENESTE 25 ÅR. - Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer? Bjarne Nielsen	2002, 72 s.	45,00	55,00
R35	SPECIALUNDERVISNINGESLÆRERNE I KØBENHAVN Hvem er de? Hvad er deres baggrund? Hvad er deres ønsker og behov i forhold til efter- og videreuddannelse?	2003, 36 s.	40,00	50,00

Ved bestilling af fast abonnement på DEN RØDE SERIE fremover kan naturligvis samtidig bestilles en eller flere af ovennævnte udgivelser – da til abonnementspris.

## DEN BLÅ SERIE

I DEN BLÅ SERIE udgives afhandlinger og rapporter inden for det psykologisk-pædagogiske fagområde. Der er fortrinsvis tale om egentlige videnskabelige afhandlinger, der giver læseren mulighed for at få kendskab til forskerens præmisser og arbejdsmetoder.

Man kan tegne sig som fast modtager af DEN BLÅ SERIE og sikre sig alle udgivelser til en reduceret pris.

Vare nr.		Udg. år, antal sider	Fast modt. pris	Løssalgspris
B21	TIDLIGT FRUSTREDEDE BØRN. Nogle resultater fra en undersøgelse af 48 børn med diagnose »tidligt følelsesmæssig frustration«. Belastninger under graviditet, fødsel, i barnets 2 første leveår og resultater ved testning med WISC.	1998, 36 s.	40,00	50,00
B22	FORÆLDREREAKTIONER EFTER SPÆDBARNSDØD Ask Elkiit & Lise Jind	1999, 152 s.	100,00	120,00
B23	DE EKSEKUTIVE FUNKTIONERS STRUKTUR OG UDVIKLING Ingrid Nicolajsen & Tove Swartz	2002, 32 s.	30,00	40,00

Ved bestilling af fast abonnement på DEN BLÅ SERIE fremover kan naturligvis samtidig bestilles en eller flere af ovennævnte udgivelser – da til abonnementspris.