

## INDHOLD



Ole V. Rasmussen: <i>PPR – Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgiving – mod et børneperspektiv</i> .....	263
René B. Christiansen: <i>Overlevelsens hylster – forholdet mellem tillid og risiko i moderrollen</i> .....	285
Bo Jørgensen: <i>Selvtillid hos børn med tidligere sproglige vanskeligheder</i> .....	300
Abstracts No. 3 – 2001 .....	305
Abstracts No. 4 – 2001 .....	307
Kort sagt: <i>MBTI – et psykologisk analyseværktøj til udvikling af lærerrollen (Jette Lenz)</i> .....	309
Omtale af ny litteratur	
Kim Rasmussen & Søren Schmidt: <i>Spor af børns institutionsliv – unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven og</i>	
Erik Sigsgaard: <i>Børn og institutioner (Jens Chr. Jacobsen)</i> .....	313
Benny Karpatschof: <i>Human Activity (Henning Strand)</i> .....	317
Finn Held og Flemming Olsen (red.): <i>Introduktion til pædagogik. Opdragelse – Dannelse – Socialisering (Palle Bendsen)</i> .....	319
Russell A. Barkley: <i>Opmærksomhedsforstyrrelse og udvikling af selvkontrol (Eivind Fruelund)</i> .....	320

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

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



## Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv

Af Ole V. Rasmussen

*»Det förhållande at speciallärare finns at tillgå legitimerar en pedagogik som i sig selv är selektiv och får segrerande konsekvenser, vilket medför att den inte behöver inkludera barn som har svårigheter«.*

Hvad er dette for udtalelser? En svensk venstreorienteret lærerstuderende fra 70'erne? En svensk politiker fra det yderste højre? Nej citatet er taget fra en opsigtsvækkende svensk disputats og forskningsrapport, som mangler side-stykke herhjemme: Bengt Persson: Specialpædagogisk arbejde i Grundskolen, (1997, cit. s. 153) fra Gøteborg Universitet, Institutionen for specialpædagogik.

Forskningsrapporten er tidligere blevet anmeldt her i bladet (Niels Egelund 1999). Men undersøgelsen resultater blev, for mig at se, ikke perspektiveret nok i dens store konsekvenser for praksis. Det tror jeg dels handler om at der ikke i Danmark foregår en lignende forskning med deraf følgende diskussion. Men for at beskrive denne forsknings perspektiver, er det tillige nødvendigt at sætte den ind i en teoretisk ramme der viser denne forsknings videnskæssige

og praktiske konsekvenser: *Konsekvenser for hvad viden og »begreb om viden« er når det gælder børn i vanskeligheder i skolen.* Og konsekvenser for praksis og dem der bruger denne viden: PPR og det specialpædagogiske felt – ja for »Folkeskolens« deltagere som helhed – først og fremmest børnene. Undersøgelsens peger på muligheden af den inklusive skole. Men hvis Folkeskolen skal være en »reelt rummelig folkeskole«<sup>1</sup> er det netop forskning der ser på *hvorledes PPR og specialpædagogikken bidrager og kan bidrage til Folkeskolens rummelighed, videnskæssigt og praktisk der er brug for.* For at sige det igen: Denne forskning specielt i PPR's praksis mangler næsten totalt herhjemme!

En gennemgang af tidsskrifter på PPR-området vil vise, at der gennemgående beskrives viden om problematikker hos og i børn, og metodeforslag rettet mod arbejdet

med disse; men at der så at sige aldrig udvikles en viden om *hvordan* og med hvilke *praktiske* formål specialpædagogisk og psykologisk viden bruges i skolens praksis – og hvilke *konsekvenser* dette får for de berørte børn, lærere og andre deltagere i feltet »børn i vanskeligheder«.

Viden, det vil her sige, *kategorier* eller begreber om hvad det væsentlige er i disse vanskeligheder i skolen, har altid konsekvenser; og kan – som vi skal se – ikke skilles fra hvordan viden bruges i praksis og hvilken rolle den spiller i denne praksis.

At se viden og videnskabelige kategoriers betydning ud fra deres brug i praksis og i relation til hvordan deltagere i praksis: psykologer og pædagoger realiserer og *skaber viden* – er en anden måde at se på specialpædagogisk og psykologisk viden. Og den er ikke særlig udbredt i uddannelse, videreuddannelse og i bøger og andre redskaber for professionelt arbejde i skolen med børn i vanskeligheder.

Så det er denne *overordnede refleksion* der er væsentlig for at forholde sig praktisk til de dybt alvorlige resultater, men også spændende muligheder, som den nævnte svenske undersøgelse fremkommer med.

For at påbegynde denne overordnede refleksion er vi nødt til et øjeblik at benytte et *filosofisk ud-*

*gangspunkt*. Et sådant udgangspunkt *kan* udvirke at vi reflektere over vores anvendelse af kategorier og praksisformer på en måde der bringes os konstruktivt ud over og fremad i forhold til det vi gør i den professionelle dagligdag omkring børn (jvnf. Uffe Juul Jensen 1999).

### Ludvig Wittgenstein – om viden i brug

Wittgenstein er en analytisk sprogfilosof (1889 -1951) hvis analyser af sproget og videns betydning i menneskets sproglige praksis har stor betydning for nyere psykologi og socialvidenskab (bl.a. såkaldte socialkonstruktivistiske teorier). Hvad siger han om kategorier og viden i praksis (Wittgenstein 1994, 1989 og 1981):

Et ord – et begrebs – betydning er en måde at bruge det på i en praksis. »Spørg ikke om mening – spørg om brug« – siger Wittgenstein. At tænke på et begreb – forestille sig det – vil sige at forestille sig en »livsform« og at anvende et begreb vil sige at *gøre en livsform mulig*.

For Wittgenstein er »at vide« ikke blot en mental tilstand – en bevidsthedstilstand. At vide og at kunne (beherske en teknik) hænger sammen. At forstå et begreb og et udtryk er at mestre dets brug i en konkret praksis, i et konkret »sprogspil«, som Wittgenstein kalder det. Og når sprogspillene for-

andres, forandres begreberne og med begreberne ordenes betydninger.

Man »ved noget« – kan komme med en påstand om at vide noget – i en bestemt sammenhæng – hvor der samtidig med at viden »påstås« og anvendes, er regler for hvornår man kan – og *hvem* der kan – sige »jeg ved« med rette – og hvad man egentlig siger når man siger »jeg ved at ..«.

Uden at gå i detaljer hænger brugen af viden sammen med situationer hvor der er grund til »tvivl« (komplekse, problematiske situationer m.m.), og at »jeg ved« i en konkret situation egentlig betyder: »jeg ved hvordan jeg (vi) kan fortsætte« d.v.s. – komme videre – gøre noget – gøre en livsform – mulig».

Hvad betyder denne fortættede gengivelse af sider af Wittgensteins sprogfilosofi nu for vores anliggende og spørgsmål: hvad er specialpædagogisk og psykologisk viden om børn i vanskeligheder i skolen egentlig?

Viden og kategorier i den praksis, de »sprogspil«, denne artikel handler om er f.eks.: »Damp«, »specifikke indlæringsvanskeligheder« »adfærdsproblemer«<sup>2</sup> i de møder der er blandt konkrete lærere, speciallærere og PPR-folk når et barn (og en lærer) er i vanskeligheder. Udfra Wittgenstein er en kategoris betydning, f.eks. om x-indlæringsvanskelighed hos et

barn, ikke lig det som står i lærebogen eller artiklen af en given forfatter, men konkret det der *menes og gøres* i og med at begrebet anvendes i praksis overfor et problem eller en vanskelighed. Begrebets betydning er altså knyttet til anvendelse og handlen i de konkrete møder og i »specialcenteret« m.m. Deltagerne i denne konkrete praksis omkring et barn gør eller kan gøre noget bestemt når de sætter et begreb »i spil« – og udtrykket »at gøre en livsform mulig« betyder at en anvendt psykologisk eller specialpædagogisk kategori – en forståelse – altid *muliggør og får konsekvenser for konkrete livsforløb* for deltagerne i sprogspillet – de professionelle og ikke mindst børnene »i vanskeligheder«.

Wittgensteins analyser påpeger også at anvendelse af viden og kategorier sker i sammensatte situationer – hvor der også er mulighed for »tvivl« – altså situationer hvor der skal foreligge en vurdering – en praktisk dom – og besluttes noget: nogle livsformer og forløb for det berørte barn, de berørte lærere m.m. skal sættes i spil.

Der er i sådanne situationer til de anvendte vidensformer knyttet regler for, hvem der kan anvende dem og hvornår de »tæller« som rigtig viden. Regler for ekspertise og vidensanvendelse. Dette aspekt af viden i brug bliver tydeligere når vi ser på filosofen Michel Foucaults opfattelse af viden.

### Michel Foucault – viden, magt og selv

Michel Foucault (1926-84) har som filosof foretaget en række analyser af menneskelige praksisser eller diskurser som han udtrykker det. Udfra disse analyse kan pædagogisk psykologisk rådgivning og specialpædagogik betragtes som *diskursive praksisser* der – »er karakteriseret ved afgrænsningen af et felt af objekter, ved definitioner af legitime perspektiver for de subjekter der bruger viden, og ved placeringen af normer for at udvikle begreber og teorier« (Foucault 1997, s. 11 ). En diskursiv praksis »..forudsætter et spil af forskrifter som styrer eksklusioner og udvælgelser« (ibid. s. 11). Diskurser er kort sagt måder at tænke på i praksis (på tværs af forskellige fag) som etablerer viden og refleksioner om »hvad der er sandt og falsk« – og hvad der skal gælde som »problematisk« – hvad er det som »ikke er som det skal være« og som der skal gøres noget ved af nogen.

Videns-diskurser som specialpædagogik og psykologi betragtes af Foucault som konstituerende (skaber former for):

- erkendelse (egentlig genkendelse),
- regler og
- selv

Da det ikke er sædvanligt at se videns betydning således, ser vi på de tre former hver for sig:

Viden etablerer – i mange former – spil og kategorier om hvad der er sandt eller falsk, rigtigt eller forkert og problematisk, og hvordan disse fænomener *genkendes* og erfares når de træder frem. Det gør viden ved at afstikke en række problematiseringer og fokuseringer på enkeltaspekter af f.eks. et barns aktivitet og en særlig måde (form) at tolke og forholde sig til barnets måde at være på.

Diskurser som viden former her ved det vidende subjekt – et subjekt der ved noget om et bestemt felt af objekter – altså hvad og hvordan der vides af dem »der ved«: De såkaldte *professionelle*.

Viden er også en samling regler som differentierer det normale og naturlige fra det patologiske og syge – og på vores felt læring fra indlæringsforstyrrelser o.l.. Viden er hermed et normativt system der har magt (juridisk, administrativt, fysisk lokalemæssigt) til at styre, isolere og tage individer i speciel forvaring: behandlingsmæssigt, »træning«, specialpædagogisk m.m.

Viden er dermed *magt*. Hver gang f.eks. et barn er omfattet af en konkret, lokal diskurs om dets problematik er der magt og interesser »på spil«. Forskellige parter og forskellige organiseringer af praksis (klasselæreren, special-

centret) har forskellige interesser i den måde viden bruges og realiseres på.

Endelig udgør viden en definition af og former *relationen til ens selv og til andre* – og ikke mindst til dem viden bliver brugt om: Diskurser som pædagogisk psykologisk rådgivning omfatter i dets anvendelse muligheder og måder at deltage, opfatte og »tage vare på« sig selv på. Hver deltager, psykolog og lærer, har også sig selv og sine muligheder for at forsætte »selv«, på spil i anvendelse af viden og i diskurser om »hvad er det er er problemet«. En bestemt viden »om et problem« konstituerer altså ikke bare subjekternes er- og genkendelse af hvad der er rigtigt og forkert – og normalt og »noget der skal behandles« – men også *formen og måden man er selv på* ( – professionel selv på) – og hvordan man definerer, omgås og tager vare på sig selv – og andre på.

### **Uffe Juul Jensen: Kategorier i social praksis**

At se viden og vidensanvendelse som led i en social praksis er en synsvinkel der står endnu stærkere i den danske filosof Uffe Juul Jensens arbejder.

Uffe Juul Jensen har specielt arbejdet med hvordan viden og kategorier bliver til og anvendes indenfor sundhed og sygdom (Uffe Juul Jensen 1983). På det special-

pædagogiske felt – der på mange måder kan sammenlignes med »sygdomsorienteret praksis« – men selvfølgelig også er forskellig herfra – kan man med Uffe Juul Jensen sige at hver gang »specialcenteret« på en skolen – og hermed menes det kollektiv (den konference) der behandler skolens specialundervisningssager – anvender en kategori som f.eks. indlæringsvanskeligheder o.l. om et barn, bruger man dels en almengjort standard eller problemtype; dels en række rutiner og procedurer i forhold til barnets vanskeligheder. Sådanne *kategorier »produceres« og udformes i praksis af deltagerne*. I og med at specialcenteret – som *kollektiv af deltagere* – når frem til at anvende en kategori overfor »en vanskelighed«, beslutter de sig også for en række handlinger og dermed for et forløb, der omfatter barnet. Disse kategorier og de dertil forbundne handlinger og forløb er lokalt udformet i praksis – så »meningen« er ikke givet »udefra« i sig selv – men meningen er »produceret« af deltagerne ud fra erfaring og nødvendigheden af handling. Selvfølgelig bruges der ord og begreber fra uddannelse og bøger (videnskab) etc. – men kategorierne og deres betydning for hvad der skal gøres udformes lokalt af deltagerne i deres praksis.

Uffe Juul Jensen understreger at de professionelle, som her i »specialcenteret«, handler i en verden

af forskellighed – børn, og hver enkelt »vanskelighed« som specialcenteret behandler er forskellige. Og det er i *forskellighederne og variationen at nøglen til forståelse og støtte til den enkelte konkrete vanskelighed ligger*. Men kollektiver der arbejder med problemløsning har om ikke »døden som medspiller« – som i »sygdomsorienteret praksis« – så er de dog konfronteret med – ofte alvorlige problemer, hvor adskillige har interesser investeret i at der findes en hurtig løsning. Derfor udformes der i praksis »standarder« for at tale om og handle overfor de forskellige enkelte tilfælde: »Overfor den type problem gør vi sådan – du det og jeg det og overfor den type ....«. Men standarderne *kan* hele tide udfordres og udvikles – de er forhandlelige, og der dukker hele tiden »atypiske« tilfælde op. Ved udformningen af kategorier for standarder kommer den viden der formidles i uddannelser, efteruddannelser og bøger m.m. »på spil« og ind i billedet. »Videnskab«, her om børns problemer og udvikling – får altså sin betydning i praksis. Ikke ved en direkte transmission fra »bog til løsning« – altså som kategori »i sig selv«, men som kategori udformet konkret og lokalt af deltagerne udfra forskelligheden og variationen af vanskeligheder og forløb med børn. Desværre støtter de fleste videns-kategorier om børn i vanskeligheder *ikke* denne

betydningsdannelse i praksis. Denne finder sted, men nærmest på trods af de fleste kategoriers bortabstraktion af sammenhænge, det konkrete og det forskellige – der hvor mulighederne er. Denne kreative, reflekterende tænkning er overladt til deltagerne i praksis (jvnf. senere).

Efter således at have set på nogle forudsætninger for viden og anvendelse af denne, vil vi nu gennemgå, og prøve at sætte den i starten af artiklen omtalte forskning af Bengt Persson, i perspektiv.

### **Bengt Persson – den modsigelsesfyldte specialundervisning**

Bengt Perssons bog – »Specialpedagogisk arbejde i grundskolan« (Persson 1997) er en delrapport som led i et samlet forskningsprojekt udført ved Gøteborg Universitet, Institutionen för specialpædagogik (Specialundervisningen og den konsekvenser, SPEKO). Projektet mål er at »analysere de måder som grupper af professionelle i svenske skoler opfatter og beskriver de specialpædagogiske aktiviteter som finder sted i skolerne« (B.P., 1997, i). Med Foucault (som bl.a. udgør projektets teoretiske grundlag) og Uffe Juul Jensen kunne man sige at det er den specialpædagogiske diskurs eller praksis som undersøges.



Undersøgelsen omfatter interview med 27 speciallærere/-konsulenter, 35 klasselærere og 18 skoleledere i forskellige kommuner og skoledistrikter. Et andet vigtigt materiale i undersøgelsen er forskellige (lokal- og statslige) politiske dokumenter vedr. specialundervisning og virksomhedsplaner, projektbeskrivelser m.m. i de undersøgte skolemæssige sammenhænge.

Et af hovedresultaterne angår *den specialundervisningsmæssige opgave* som den opfattes af speciallærere, klasselærer og skoleledere. Analysen af interviewene viser at denne opgave er kompleks og modsætningsfyldt. Den fremtrædende og officielle »diskurs« retter opgaven mod at støtte og stimulere enkelte børn (individuel) i skolen. Men et andet sæt af forventninger og opfattelser i relation til opgaven går på at »befri klassen for forstyrrende indslag« d.v.s. i klassesammenhæng at skabe mere homogene og dermed problemfrie indlæringsmiljøer »uden hæmmende indslag f.eks. i form af børn som har indlæringsvanskeligheder« (ibid. 137).

Det viser sig at »...speciallæreren arbejdsopgaver i høj grad defineres af hvordan klasse og faglærere oplever situationen i klasserummet« (ibid. s. 142) og at elevgruppen (som modtager specialundervisning) og udvalget af den ... »ligger udenfor special-

pædagogens kontrol hvilket sandsynligt indebærer at f.eks. *en dårlig relation mellem klasselærer og elev kan udgøre grundene til en specialpædagogisk indsats ...* Konsekvensen at dette bliver at det som i klasserummet opleves som en forstyrrelse eller afvigelse fra det »normale« betragtes som en specialistopgave dvs. det overlades til en andens ansvar.« (ibid. s. 142, min fremhæv.).

Mange speciallærere oplever dette som konflikt og dilemma i det konkrete arbejde og at der skal »...meget kompetence og mod til at antyde at en elevs vanskeligheder kan have at gøre med mangler i den undervisning som han er en del af« (ibid. 138). Her har »rektor« en afgørende rolle. Hvor skoleinspektøren giver specialundervisnings -læreren/-konsulenten mandat til at se det individuelle barns vanskeligheder ud fra flere perspektiver, udvides det specialpædagogiske virksomhedsfelt og den specialpædagogiske kompetence udvides væsentligt. Bengt Persson (herefter B.P) refererer i den forbindelse til en række internationale forskningsprojekter – som stort set aldrig refereres herhjemme. Jeg kan ikke lade være med at citere fra et af disse projekter som gengiver en hverdags-erfaring fra virksomheden i et »specialcenter« – en erfaring der kunne være genstand for forsk-

ning om specialpædagogisk viden i praksis:

»Et er at psykologen og ..... en speciallærer kan identificere kognitive, sociale, perceptuelle eller familiemæssige faktorer som bidrager til et barns specifikke undervisningsmæssige behov. Det er noget helt andet at identificere svagheder i undervisningsmetoder, klassens og skolens organisering og ledelse. Det kunne implicere at læreren eller skolelederen havde særlige pædagogiske behov, ikke barnet. Mere end en psykolog (eller specialundervisningslærer – min tilføjelse) er blevet upopulær på at gøre netop sådan.« (ibid. s. 143, citeret efter Galloway & Goodwin 1987).

På dette felt skelner BP mellem specialpædagogisk *kompetence og professionalism*: En profession indebærer et opgavesæt, hvor udførslen af arbejdet (professionalismen) »konstruerer dets klienter« (ibid. s. 27, efter Foucault) d.v.s. en arbejdsfunktion i skolen overtager arbejdet med »vanskeligt underviselige børn« på en måde, hvor problem og løsning gøres til en specialistopgave og til et individuelt problem i eller ved det enkelte barn (ibid s. 141). Professionalisme har altså – som det forstås her – en *udstødende funktion i organisationen*, således som den kommer til

at påvirke den special-pædagogiske opgave og position i skolen og den dertil svarende *selvopfattelse* hos deltagerne i praksis. Denne opgavedefinition (som *kan* om-definieres af individ og organisation som vi berørte ovenfor) får følgende konsekvenser:

- Læreres kompetence og speciallæreres *kompetence kan isoleres fra hinanden*, hvilket – i forhold til børn med vanskeligheder – kan betyde en »dekvalificering af almene klasselærere idet ansvaret for »problem«- børn i stigende grad kommer i hænderne på udefra kommende »eksperter« (ibid. s. 145).
- Problemer i undervisningen og skole forstås individbundet d.v.s. den forståelsesform og måde at forstå problemer på der anvendes i praksis risikerer at *kategorisere børn snarere end en relation og praktisk pædagogik*: »Faren ved dette er at problemet bliver individbundet og at indsatserne risikerer at blive individrettede. En stærk specialpædagogisk (eller psykologisk, min tilføjelse) professionalism kan da bidrage til at indstillede behov marginaliseres. D.v.s. at de kommer til at blive betragtes som en *anden* slags behov, typiske for de børn som er kommet i en eller anden slags vanskeligheder skolearbejdet. Her spiller det egentlig ingen rolle om den

specialpædagogiske virksomhed bedrives i klasserummet eller i en speciel klinik, det er netop *de særlige behov* som eleven udviser, som gør at hun forudsættes at behøve en speciel behandling« (ibid. s. 146). Her har B.P. – for mig at se – og i lys af de indledende videnskabsteoretiske betragtninger – fat i det helt centrale problem: Måden at *betragte*, begribe og kategorisere behov og vanskeligheder på.

- Er denne måde at se og arbejde på lagt ned i en isoleret »profession« er der samtidig den fare at de specialuddannede lærere og deres position og organisatoriske ståsted i skolen (specialcenteret o.l.) »...behøver klienter for at motivere sin plads blandt skolens personale«, ...»in order to remain in business« (ibid. s. 25 og 26). Disse provokerende citater gengiver den erkendelse – som vi tydeligst så hos Foucault – at vidensform og forståelse af eget professionelt selv og egne interesser hænger uløseligt sammen.

Som nævnt ovenfor skelner B.P. mellem kompetence og professionalisme. *Specialpædagogisk kompetence* kan siges at være den arbejdsmåde (i organisationen) hvor speciallærere »... som en naturlig del af skolens pædagogiske virksomhed bidrager med udviklende viden og kunnen i det enkelte klas-

serum, hvorigennem børns skoleproblemer kan forstås som konsekvenser af mere end blot en individuel afvigelse« (ibid. s. 146). F.eks. indebærer denne kompetence *undersøgelsesmetoder* som kan ».. bidrage til at forstå elevens vanskeligheder *i relation til den undervisning han er en del af*«. (ibid. s.148, min fremhæv.).

Som tidligere antydnet oplever mange specialundervisningslærere deres arbejde som konfliktfyldt – andre accepterer grundlaget for deres professionelle funktion.

Modsætningen mellem forventninger til professionen og den kompetence der egentlig er brug for, viser sig også når barnet modtager (megen) specialundervisning. B.P. fremhæver at det ikke er nok at barnet i løbet af specialundervisningen præsterer optimalt ud fra sine egne problematiserede forudsætninger der – i en relation til klassens »curriculum« – har foranlediget specialundervisning. Det skal også avancere til sine klassekammeraters færdighedsniveau: »Problemet her er at målestokken udgøres af de andre børns præstationer«. I praksis betyder dette »... at der stilles urimelige krav til både speciallæreren og eleven«. Og ...»at det ikke rækker at barnet præsterer optimalt ud fra sine egne forudsætninger« (ibid. s.149). G.P. henviser til forskning der viser »... at det som regel er umuligt for en elev som har vanskelighe-

der i skolearbejdet at gennem specialundervisning dels forbedre de kundskabs-vanskeligheder der har foranlediget specialundervisning, dels avancere til sine kammeraters færdighedsniveauer.« (ibid. s. 149). Herhjemme har især Mogens Hansen påpeget dette: »I skolen får mere end 20% af børnene afkortet deres selvværd med nogle tommer i løbet af skolegangen« (Mogens Hansen 1997 s. 90). Og han fortsætter: »Så folkeskolen har nok fremfor alt et indholdsmæssigt problem .... og derfor ikke understøtter den meget store bredde af potentialer, som børn bringer med sig i skole« (ibid. s. 91).

B.P. har én lignende konklusion: »Men hvis man ... accepterer det faktum at børn er forskellige når de kommer til skole og at det *ikke* er skolens opgave at reducere denne forskel, samtidig med at man prioritere elever med vanskeligheder i skolearbejdet, får dette *konsekvenser for skolens hele virksomhed* ( min fremhæv.). Først da accepteres det forhold at børn lærer i forskellig takt og på forskellige måder.....« (ibid. s. 146). Men han når til denne konklusion ved at understrege nogen væsentligt: Folkeskolen i dag tager ikke udgangspunkt i at børn er forskellige – og den indretter ikke sin pædagogik herefter. Tværtimod bygger den på en myte om at børn er lige og har de samme forudsætninger. Hvis skolen skulle accep-

tere en stor variation og spredning af børn og dermed at børnene lærer i forskellig takt og måde, skulle skolen også acceptere en langt mere differentieret og *inklusive* pædagogik. En reelt rummelig skole der var bygget op på grundlag af børns forskellighed ville ikke udelukke specialpædagogisk kompetence – tværtimod.

Lad mig gentage artiklens indledningscitater – men denne gang medtage fortsættelsen:

»Det forhold at der i praksis findes speciallærere (i Foucaults og Perssons professionsforståelse, mit indskud) legitimerer en pædagogik som i sig selv er selektiv og får segregerende konsekvenser, hvilket medfører at den ikke behøver inkludere børn som har vanskeligheder. *Der findes jo den mulighed at give disse børn en speciel undervisning gennemført af specialister i vanskeligheder*« (ibid. s. 153, min fremhæv.). Men dette forudsætter et »opgør« med den dominerende måde at kategorisere og professionelt arbejde med børn i vanskeligheder. Og det kan ifølge B.P. bl.a. ske gennem en mere *direkte kobling af specialpædagogisk forskning – og vil jeg tilføje psykologisk forskning – til praksis i PPR og skoler*. Desuden må der arbejdes hen imod at se specialpædagogikken som *en integreret del* af den ordinære institutionelle virksomhed i skolen (ibid. s. 153). »Dette stiller store krav til

de miljøer hvor forskning, udviklingsarbejde og uddannelse bedrives« (ibid. s. 153). Et bud på hvilke krav dette stiller – og hvilken type forskning der er brug for – vil jeg komme med i slutningen af denne artikel – i tilknytning til mit igangværende forskningsprojekt om PPR.

### Foreløbig konklusion

Ud fra de indledende videnskabs-teoretiske afsnit kan vi nu bedre forstå B.P's resultater og problemets alvor og kompleksitet: Jeg har prøvet at vise *at specialpædagogikken og dertil hørende psykologi som profession »er en del af problemet«* når børn indstilles og beskrives som havende indlæringsvanskeligheder m.m. og gøres særlige. Men i lys af den indledende refleksion over hvad specialpædagogisk viden egentlig er i praksis ved vi også at dette problem ikke blot handler om nye arbejds måder, organisationsformer eller målsætninger. Det er også selve *formen for viden om vanskeligheder* der er en del af problemet – og løsningen.

For at udvikle en *ny speciel pædagogisk viden og kompetence* er man derfor nødt til at *udfordre* den dominerende viden om børns vanskeligheder – den måde den konstrueres og anvendes på. Og udfordre de former for forskning og opfattelser af sandhed og viden – det som jeg kalder kategorier – som praksis bygger på og »bruger«.

Jeg vil nu uddybe kategoriers betydning – i relation til skolens praksis – i lys af amerikanerens Ray McDermott og min egen forskning på området (sammen med Charlotte Højholt).

### Ray McDermott – indlæringsvanskeligheder der tilegner sig børn

Det er netop m.h.t. kategorier i specialpædagogikken, og psykologien på området, at den amerikanske forsker McDermott leverer nogle provokerende teoretiske synsvinkler til forståelse af indlæringsvanskeligheder – en synsvinkel der er udviklet gennem intensive og konkrete studier i klassen af enkelte børn i vanskeligheder, hvor McDermott og medarbejdere nærmest som antropologer udforsker den kultur der er på spil i skolen.

McDermotts udgangspunkt (McDermott 1996 og 1999) er at børn er forskellige – og at lærere er det – det afgørende er at se på de begreber og kategorier skolen og dens deltagere bruger i mødet med børnene – især der hvor det er alvor – i undervisningen. For at gå direkte til McDermotts provokerende hovedkonklusion, ser han indlæringsvanskeligheder som kategori i vores skoler – og han fremhæver at denne kategori vil blive brugt om og på – ja »tilegner sig« – en bestemt del af vores børn så længe den holdes i live af vores or-

ganiseringer af opgaver, færdigheder og vurderinger i vores skoler. »I den daglige konstruktion af hvad vi kalder undervisning.....er der sat tid af til at opdage, beskrive og forhandle om bestemte børn som udviser særlige karaktertræk« (1996 s. 84)

Disse etiketter – dette sprog går forud for ethvert barns indtræden i skolen som »en social praksis der fremviser, bemærker, dokumenterer, forhandler om og forklarer indlæringsvanskeligheder.« (ibid. s. 84).

Hans teoretiske konklusioner er *ikke*, at der ikke findes børn der af en eller anden grund lærer langsommere eller er på andre måder end andre børn. Og heller ikke at disse børn med forskellige læringsmåder og væremåder kan udgøre vanskeligheder for lærernes undervisning – og for børnene selv – i denne kontekst. Men hans pointe er at der i skolen findes nogle særlige forståelsesmåder og kategorier og nogle *socialle arrangementer* som bruges overfor nogle individuelle børn og uden disse kategorier og social arrangementer ville der ikke være sådan noget som »indlæringsvanskeligheder«. (ibid s. 85). Vi har udformet et system eller en organisering i vore skoler – en »setting«, der organiserer en søgen efter og placering af forskellige præstationer ibid s.102). McDermott siger ikke så meget om hvorfor og på hvilket

grundlag dette system anvendes af lærere mere konkret – lærere og skolen fremtræder ikke som en sammenhæng med deltagere, opgaver og problemer i disses dagligdag, som kalder på løsninger. Men han har en vigtig pointe når han påpeger at vores specialpædagogiske system – i lighed med McPerssons forståelse – giver os nogle analytiske redskaber – der *for hurtigt får os til at stoppe analysen, der hvor det var vigtigt at begynde:* – i klassen, i den undervisningsmæssige kommunikation (relationer) mellem børn og lærere.

McDermotts analyser forudsætter dermed en bestemt opfattelse af »undervisning og læring« – som han deler med folk som Jerome Bruner, Derek Edwards og Neil Mercer (Edwards & Mercer 1987). Kort sagt ses undervisning her som kommunikation. Kommunikation både af indhold (f.eks. en bestemt regneoperation) men også af procedurer og rutiner for, hvordan den viden der tales om konstrueres. Enkelt sagt forudsætter læreren i undervisningen en fælles viden om, »hvad der tæller« som undervisning og læring i form af måder at »snakke på«, give navn til og udgrænse viden. Denne fælles viden om hvad der tæller har form af regler for spørgsmål og svar, og form af måder at definere hvornår der skal hjælpes. Først når børnene kender og mestrer denne praktiske kommunikation kan de

få adgang til viden – også i den forstand at de bliver »motiveret«, »koncentreret« og »ved hvad der gælder«. Lærere og børn »forhandler« mening og viden. Denne »måde at snakke på« forstås af nogle børn, der er indført i den og ved hvad der er relevante »deltagermåder« i undervisning – og hvad der ikke er. Mange børn lærer kun en del af eller slet ikke denne kommunikation – og bliver derfor let »mindre eller ikke egnede«<sup>3</sup> til at deltage i klassens liv, når der undervises.

På grundlag af en sådan opfattelse af undervisning sker der først læring når en viden/information gøres social tilgængelig for børnene (McDermott 1996 s. 90f.). Læring er altså en del af en deltagelse i noget – og læring og hukommelse sker i denne deltagelse fordi den er relevant for deltagelsen, og gør det at være med mulig – og bringe barnet videre (Se Ole Dreier 1999 og jvnf. også Wittgenstein som tidl. omtalt). »Spørgsmålet om hvem der lærer hvad, og hvor meget, er dybest set et spørgsmål om hvilke samtaler de deltager i, og det spørgsmål er en underafdeling af et langt vigtigere spørgsmål om, hvilke samtaler der kan føres i en given kultur« (McDermott 1999, s.113). Spørgsmål om læringens indhold og den kommunikation den »sker i« kan ikke isoleres.

Men hvad sker der når denne lærings- og kommunikationspro-

ces svingter: Når lærerens bestræbelser på »undervisning« ikke fører til læring hos et eller flere børn. Edward og Mercer ser indlæringsvanskeligheder som kommunikationsvanskeligheder, misforståelser og »fejl i undervisningskonteksten« (Edwards & Mercer 1987, s. 167 f). Men McDermott – har ikke udviklet nogen forståelse af, hvornår og på hvilket grundlag kategorier som »indlæringsvanskeligheder« og de dertil forbundne sociale arrangementer – kommer i anvendelse (se Højholt 1999). Hvad sker der i undervisningen og »dansen« mellem lærer og elever – som han poetisk udtrykker kommunikationsprocessenen i undervisning – når »det går galt«. *Hvad skal der til og hvad sker der konkret når en lærer begynder at beskrive et barn som havende en »vanskelighed«.* Og hvad er PPR's (psykologer og konsulenter) og specialundervisningens betydning præcis i denne proces inden og når barnet beskrives og »indstilles« til nærmere vurdering. Det er sådanne spørgsmål vi ikke får set på i McDermotts undersøgelse.

I Bengt Perssons undersøgelse understreges en klar forbindelse mellem det der sker i klasserummet og specialpædagogikkens »klienter«. Desuden en klar forbindelse mellem forståelsen af vanskeligheder i relationen mellem lærer og

elev og den videns- og professionsform de ligger i specialundervisningen – og PPR. Men også her savnes en konkret udforskning af »hvad der er på spil når der er vanskeligheder« og hvilke muligheder og betingelser denne proces har at udfolde sig mod. Det er dette fokus Charlotte Højholt og jeg har for vores forskningsprojekt om »problemtilblivelse« m.m. i folkeskolen og PPR. Vi skal nu kort se på fokuspunkterne og resultaterne af vores tidligere projekt: »Brugerperspektiver på PPR«.

#### **Om projekt »Brugerperspektiver på PPR«**

Grundlaget for dette projekt er for det første en basal teoretisk opfattelse af lærere, psykologer, forældre og børn som deltagere i handlesammengænge i skolen. Dette basale teoretiske grundlag – som er udviklet ud fra forskning i flere praksisområder – er først og fremmest udviklet af Ole Dreier (Dreier O. 1993 og 1999).

Herudfra ser vi en klasse – og en skole – som en handlesammenhæng med personer der har et aktivt deltagende forhold til eller i denne praksis. Alle deltagere i og omkring en klasse – og hvis der er »vanskeligheder« – har sine interesser og dagsordener – og sine grunde til at handle, som de gør. Og alle deltagere har sine betingelser men også muligheder for at påvirke sin deltagelse og for at føre

og udvikle sit forløb. Hvis vi skal relatere denne forståelse til McDermott ser vi altså ikke alene på »kategorier« på spil, men på deltagere der i bestemte situationer har brug for handlemuligheder og at få rådighed over sine betingelser for deltagelse.

Konkret betyder det, at vi i vores empiriske indsamling blev interesseret i at opsamle alle de deltagene parter handlegrundlag og perspektiver. De perspektiver vi først og fremmest kortlagde var lærernes, forældrenes og psykologernes. Andre centrale aktørers perspektiv bliver ikke så dokumenteret empirisk, men er dog med: Det gælder bl.a. skolelederne, Sfo-pædagogen, socialrådgiverne (hvor de er involveret i »sagsbehandlingen«) – og først og fremmest børnenes perspektiv – som i vores senere udviklingsprojekter og forskning står langt mere centralt.

Jeg vil ikke her gennemgå hele projektets resultater og »teori« idet forskellige sider af disse er fremstillet mange steder (Højholt 1993, 1995, 1999, Rasmussen O.V. og Højholt 1993, Rasmussen O.V. 1994 og 1996). Jeg vil koncentrere mig om nogle af de centrale *organiserede handlebetingelser og muligheder for lærere, forældre og elever der ligger for, når der er »vanskeligheder« i undervisningen.*



Først og fremmest ser vi – gennem interview m.m. – at når læreren oplever gentagne og udbredte vanskeligheder i undervisningen af et barn er der meget på spil for læreren der handler om hans deltagelse og opgavevaretagelse. Vi får indblik i hvorledes lærere »i vanskeligheder« oplever deres »duelighed« som underviser og »kontrol« med undervisningen truet af enkelte eller flere børn og hvorledes sådanne vanskeligheder bliver et problem i det omfang en lærer oplever sig isoleret og afmægtig: Isoleret når der ikke er andre der deltager i arbejdet med denne læres vanskeligheder (oplevet afstand til kollegaer og forældre i disse situationer). Afmægtig når læreren ikke formår at forstå, hjælpe og møde eleven i den situation hvor der også er en daglig dagsorden for undervisning og curriculum (hvad der skal nås – de andre børns undervisning etc.)

Gennem vores udforskning af lærernes perspektiv får vi indsigt i deres muligheder og betingelser for at handle i sådanne undervisningssammenhænge hvor læreren oplever isolation og afmagt. Også støttet af andres forskning i lærernes situation (McNeill 1986, Møller 1985, 1991), ser vi hvordan undervisning i sådanne situationer fremstår som et individuelt »dygtigheds-« og kontrolproblem. Herudfra så vi på hvilke bestemte handlemuligheder der er til deres

rådighed – hvis de skal have hjælp til »deres vanskelighed«. Vi ser i vores analyser af interviews, hvorledes de muligheder og procedurer der er for »professionel« bistand, når de bruges, på afgørende vis påvirker problembeskrivelsen og herudfra problemopfattelsen.

De procedurer som vi her ser komme på spil er de (lovgivningsmæssige men lokalt udmøntede) organiserede indstillingsprocedurer til PPR og specialpædagogisk bistand.

De her anvendte indstillingskemaer »foreskriver« bestemte måde at omgås og beskrive vanskelighederne på hvis læreren skal have hjælp: En bestemt individualisering (et enkelt barn, en enkelt forældreaccept m.m) og en særlig beskrivelse i et særligt sprog rettet mod PPR og en specialpædagogisk »lytteposition« og adresse.

Lærerne handler efter at skemaet ikke blot er et redskab til at beskrive barnet med – men også en adgang til hjælp og endda en nøgle til at aktivere og udløse resurser.

Det læreren skriver, og de signaler hun i øvrigt udsender, influerer på hjælpens »hurtighed« og prioritering.

Det afgørende er at de organiserede handlemuligheder i form af indstillingsprocedurer og måder at »aktivere« det professionelle hjælpesystem på, påvirker beskrivel-

sen af vanskelighederne og børnene.

I vores materiale – som igen støttes af anden forskning (Mehan 1986, 1991) ser vi at lærerne som udgangspunkt ofte har en nuanceret opfattelse af hvad der sker i »vanskeligheder« og beskriver disse som *forskellige situationer* og *komplekse forhold*, hvor der er plads til tvivl. Og i vores analyser stiller vi spørgsmålstegn ved om læreren kan opretholde et »dobbelt bogholderi«: på den ene »hylde« vanskelighederne som de oftest er for lærerne »konkret reflekteret« og i en position hvor kompleksiteten består. Og på den anden »hylde« de beskrivelser der må videregives i de regler og procedurer, og skrives i de indstillingsskemaer der gælder for adgang til hjælp, som nøgle til hjælp. Der er meget der tyder på at de foreskrevne procedurer og kommunikationsmønstre i forhold til de professionelle for let og på afgørende vis bliver »den dominerende stemme« og derned den dominerende beskrivelse og »viden« om barnet. Men der er også meget der tyder på at der som udgangspunkt og som nærværende mulighed findes en mere nuanceret og kompleks beskrivelse af situationer, møder og vanskeligheder – som dog let »overskygges« og lægges på hylden. Væsentligt er det – ud fra vores fokus – at se viden og anvendelse af viden om børn i form

af beskrivelser og kategorier (indlæringsvanskeligheder) som handlemuligheder – og ikke blot som »sprog« i brug. Væsentligt er det også at se at disse handlemuligheder: beskrivelser og kategoriseringer, anvendes i nogle bestemte situationer og af nogle bestemte subjektive handlegrunde for de deltagende lærere (isolation, afmagt m.m.) – men at der også er andre handlemuligheder: Som Bengt Persson fremhæver med sit begreb om *specialpædagogisk kompetence*, kan situationen gribes anderledes an: Der er mulighed for at såvel problembeskrivelse som handlen forbliver tæt ved de konkrete vanskeligheder mellem lærer og barn, og fastholder lærerens del heri, således at disse ressourcer i højere grad afspejler og bruges i forhold til det »der sker her« i sin kompleksitet og åbenhed – end det der »skal ske hvis ..« hvor viden fungerer – mere kategorisk – som nøgle og udløser af »professionel« hjælp«.

### **Teori, forskning og praksis – hvor er mulighederne?**

Formålet med denne artikel er at vise, at den specialpædagogiske og psykologiske vidensform og professionsform på området er en del af problemet omkring de mange børn der i skolen indstilles til PPR og betragtes som børn med særlige kognitive eller emotionelle vanskeligheder. Jeg lægger på ingen

måde op til at børn ikke er forskellige m.h.t. forudsætninger for at indgå i skolens undervisningsrum, at der ikke er mange vanskeligheder i disse undervisningsrum som på sin vis handler om børn. Og jeg mener at nogle børn *har* brug for særlig differentieret undervisning i disse rum – og evt. også i særlige specialundervisningsrum. Men grundlaget for denne indsats må være accept og prioritering af *forskellighed i fællesskaber*. (Jvnf. tidl om den inklusive skole).

Jeg har prøvet at påpege et problem: Måderne vi beskriver og afhjælper vanskeligheder på fører til mange alvorlige »bivirkninger« med eksklusion af fællesskaber i folkeskolen som konsekvens. Det er der mange der er bevidst om – men man har sjældent forsøgt at forbinde dette problem til de teoretiske og metodemæssige kategorier og handlemuligheder vi bruger til at forstå og »støtte« vanskeligheder i undervisningen med. Desuden har jeg forsøgt at vise at de problematiske forhold i disse kategorier virker i nogle organisatoriske sammenhænge som bl.a. omfatter indstillingsprocedurer og arbejdsdelinger i lærerkollektivet (professioner). Og endelig at disse kategorier, procedurer og arbejdsdelinger først kommer i spil på grundlag af subjektive vanskeligheder og afmagt i undervisningen – subjektive vanskeligheder hos

lærerne – som ud fra en andet forståelsesperspektiv kan ses som *behov for refleksion og hjælp i særlige situationer* med lærere, børn og forældre som deltagere.

Det er velkendt at der mange steder arbejds med differentieret undervisning i klassen, nye samarbejdsformer i lærerteams og »den lærende organisation« m.m. – for at styrke skolens kvalitet og rummelighed. Det er i dette blads læserkreds også velkendt at der i mange PPR-kontorer arbejds med indstillingsprocedurer der forsøger at komme ind med møder og refleksion, eller konsulenthjælp og supervision, *inden* PPR går ind i en sagsbehandling eller inden en indstilling kan komme på tale. Jeg har selv som leder af en PPR vægget sådanne forsøg højt og forsøgt at evaluere disse. Der sker lignende forsøg i andre PPR-enheder, men sådanne forsøg mangler i højeste grad at blive evalueret mere systematisk og beskrevet forskningsmæssigt – således at der kan udvikles nye koncepter for PPR's arbejdsformer.

I *undervisningsministeriets udviklingsprojekt PPR-net*, som jeg har deltaget i, blev sådanne bestræbelser diskuteret, bl.a. i den visionære gruppe jeg deltog i (gruppe 8). Men svagheden ved projekter som PPR-net – som nu er afsluttet – var desværre, at *sådanne erfaringsudvekslinger ikke fører til forskning og almen gørelse og*

dermed ikke til generelle fremskridt i PPR's funktion og arbejdsmåde. En side af Bengt Perssons forskningsresultater – som ikke er blevet fremhævet – er netop at statslige vejledninger, »policies« og udviklingsprogrammer ikke når ned i de lokale kulturer i skoler og professioner (Perssons B. 1997, s. 20 ff.).

Jeg vil nu på baggrund af de i artiklen gengivende tanker og mine forskningsmæssige og praktiske erfaringer komme med følgende afsluttende tanker og hypoteser – som der vil blive arbejdet videre med bl.a. i mit aktuelle forskningsprojekt.

1. Hvis der skal ske ændringer i PPR's og den dertil relaterede specialpædagogiske praksis i retning mod inklusion må udviklingen omfatte såvel udvikling i kategorier til forståelse af børn i vanskeligheder i undervisningen, som kompetence- og samarbejdsformer i arbejdsfeltet. Det har været et af artiklens hovedargumenter at de eksisterende koncepter og organiserede handlemuligheder i forhold til børns »læringsproblemer« ikke er gearret til at arbejde med børns inklusion når børn er i vanskeligheder. De dominerende koncepter bliver en del af problemerne fordi de selv – som beskrivelser og som hjælp – ud-

skiller og »skygger« for afgørende forhold på spil når børn skal videre i deres udvikling som deltagere i skolen – ud fra deres behov og forudsætninger. Da viden i brug »gør livsformer mulige« (Wittgenstein) og »konstruerer« vores forhold til vores selv og andres selv i sammenhængen (Foucault) må konsekvenserne af viden og handling for børnenes livskvalitet i langt højere grad sættes på dagsordenen i forskning og udvikling af psykologi og pædagogik i skolen.

2. Hvis der skal ske ændringer i PPR's og den dertil relaterede specialpædagogiske praksis i retning mod inklusion må et perspektiv rettet mod børns udvikling af forskellighed – i sociale fællesskaber fremmes. Selvom de fleste kategorier og standarder der forsøger at få greb om og indplacere vanskeligheder i forskellige diagnoser o.l., foregiver at være objektive og udarbejdet ud fra et perspektiv hævet over interesser i skolen har jeg forsøgt at vise at kategorier i højeste grad er knyttet til deltagerens perspektiver, »briller« og særlig (af-) magt i dagligdagen. Ligesom Bengt Persson har vi fundet at de dominerende kategorier i højere grad er formuleret ud fra lærernes og andre professionelles forskellige perspektiver og interes-

ser end ud fra børnenes udviklingsperspektiver. Der er derfor brug for et *perspektiv* og et *praktisk analytisk ståsted* hvorudfra vanskeligheder kan blive genstand for refleksion, forståelse og handling – som kan hæve denne refleksion over særinteresser (uden at se bort fra dem) og se på vanskelighederne ud fra *konkrete børns udviklingsinteresser* – i deres fællesskab med andre børn. Dette perspektiv kalder jeg et *børneperspektiv på pædagogisk psykologisk rådgivning og specialpædagogik* – som »er der« – som mulighed – i enhver »snak« og forsøg på kreativ handling overfor børns vanskeligheder – men som har brug for at få »hævet stemmen« i det daglige arbejde med problemer og indsats og i de kategorier og procedure vi anvender som redskaber her.

- Hvordan »hæve« stemmer der taler ud fra børns forskellighed og forstår børns forskellige vanskeligheder i den konkrete sammenhæng de er deltagere i – ud fra børnenes udviklingsperspektiv. Og hvordan fremme dette perspektiv når der er kategorier og professionsopfattelser for hånden der, trods mere eller mindre skjult viden og kreativ og nuanceret refleksion i det daglige, ofte »vinder« og får magt i de udviklingsforløb der konstrueres for børn – og andre

deltagere. Kategorier der har så meget praktisk magt så definitioner af professionel (selv-)opfattelse og kommunikation er omfattet (hvordan det er at være »rigtig« professionel psykolog, specialpædagog etc. i skolen.)

Det falder uden for denne artikel rammer at vise at den måde traditionelle kategorier bliver til på forskningsmæssigt også er en del af problemet – men forskningen *kan* også blive en del af løsningen: En særlig forskningstype som netop udforsker det der sker i praksis omkring børn i vanskeligheder – og gør det i de konkrete sammenhænge og sammen med de konkrete deltagere der er omkring børnene. En særlig forskningstype der som mål også har udvikling af praksis – og dermed udvikling af viden om denne udvikling – i et samarbejde mellem (ud-)forskning og praksis. Dette kalder jeg praksis-udviklingsforskning (Puf) (Rasmussen O.V. 2000, 2001).

Denne forskningstype har generelt som mål at omfange, beskrive og sætte på begreb – d.v.s. udforme kategorier – på basis af de ovenfor nævnte »stemmer« og den viden der er til stede – som kan udvikles – om hvad der helt konkret sker i en klasse, i en skole – når børn kommer i vanskeligheder – ud fra et børneperspektiv. Fokus er en viden om

»vores« lokale praksis, hvad vi gør, hvad der sker når der er vanskeligheder, hvilke konsekvenser forskellige udviklings tiltag får for berørte børn – og hvordan vi kan udvikle udviklingstiltag der støtter børns inklusion og forbedrer lærerens muligheder for at inkludere. Da der knapt nok er udviklet koncepter og erfaringer med en sådan forskning – og ej heller aktuelt midler til rådighed herfor – må der satses på enkelte projekter i samarbejde mellem universitet og lokale PPR-rådgivninger, skoler og daginstitutioner. Men får en sådan forskning den »vind i sejlene« der er brug for kan der

- dels udvikles forskning- og udviklingskoncepter der kan anvendes – som »praksis – udforskning – praksis udvikling« i konkrete sammenhænge f.eks. en skole, en kommunes skoler etc. – hvor PPR kunne have en afgørende rolle som initiativtager og skabere af dette »udforskningsmoment« koblet til den specialpædagogiske praksis i skolen, i kommunen etc.
- dels udvikles helt andre *almene* koncepter og kategorier for hvorledes specialpædagogisk praksis kan opfattes og arbejdet med børn i vanskeligheder kan praktiseres (jvnf. Rasmussen O.V. 2000). Forståelses- og reflek-

sionsformer der netop ikke så kategorisk bortser fra de konkrete forhold der er på spil i disse vanskeligheder og så kategorisk skygger for det konkrete børneperspektiv som er grundlaget for det hele handler om: udviklingen af det enkelte barn – i fællesskab med andre.

## Noter

- 1 Udtrykkene er hentet fra undervisningsminister Magrethe Vestagers tale ved den landsdækkende og afsluttende formidlingsdag for Undervisningsministeriets udviklingsprojekt »PPR-net«, som artiklens forfatter deltog i som ledende psykolog af en kommunal PPR.
- 2 Man kan – ved gennemgangen af disse teorier om viden- forestille sig alle mulige konkrete varianter af kategorier, stammende fra forskellige teorier: f.eks. om læsning, om personlighedsudvikling, om indlæring etc. Det der interesserer os er hvad der sker videnskæmsigt – hvad der siges og vides noget om – når en lærer eller en psykolog i en professionel«snak» siger f.eks. »han har Damp-lignende træk«.
- 3 Dette udtryk er selvfølgelig lånt af forfatteren Peter Høeg. Men mere direkte har jeg lånt det af adjunkt Hanne Warmin Nielsen som viser at også i daginstitutioner er der forhold og sprog«på spil»der gør at ret mange børn ikke kan deltage og få det fulde udbytte af pædagogik og kontekst (Warming, H.N. 2001).

## Litteratur

- Egelund N. 1999: »Den modsigelsesfulde specialpædagogik«. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 2, København. Dansk psykologisk Forlag.
- Dreier O. 1993: *Psykosocial Behandling*. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Dreier O. 1999: »Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster«. I: *Mesterlære – Læring som social praksis*. Red. Nielsen K. og Kvale S. København.
- Edwards D., Mercer N. 1987: *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London. Routledge.
- Foucault M. 1997: *Ethics, Subjectivity and Truth. Essential works of Foucault 1954-1984*. Ed. Paul Rabinow. New York. The New press.
- Hansen M. 1997: *Håndværkets skole: om undervisning og læring*, København, Kroghs Forlag.
- Højholt, C., 1993: *Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. 1995: »Omkring henvisningen af et barn«. I: *Psykologisk Set* nr. 18/19. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt C. 1999: »Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn«. I: *Virk-somhed, viden, læring*. Red. Axel E., Baltzer K., Hansen R.C., Mammen J. Århus, Aarhus Universitetsforlag.
- McDermott R. 1996: »Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn«. I: *Skolelivets socialpsykologi*. Red. Højholt C. og Witt. G. København. Unge pædagoger.
- McDermott R., Varenne H. 1999: *Successful Failure*, Westview. Colorado.
- McNeil M.L., 1986: *Contradictions of Control*. New York, Routledge.
- Mehan H., 1986: *Handicapping the Handicapped*. Stanford University Press
- Mehan H., 1991: »The School's work of Sorting Students«. I: *Talk and Social Structure*. Ed. Boden D. and Zimmerman H. Cambridge. Polity Press.
- Møller, J.M. 1985: *Lærernes psykiske arbejdsmiljø – Københavnerundersøgelsen*. Københavns kommune og Forlaget Skolepsykologi.
- Møller, J.M. 1991: *Undersøgelse og udvikling af lærernes psykiske arbejdsmiljø – en vejledning*. København.
- Jensen U. J. 1983: *Sygdomsbegreber i praksis*. København. Munksgaard
- Jensen U. J. 1999: »Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-intime«. I: *Activity Theory and Social Practice*. Eds: Chaiklin S., Hedegaard M. og Jensen U.J., Århus, Aarhus University Press.
- Perssons B. 1997: *Specialpedagogisk arbete i grundskolan – En studie af förudsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Delrapport från projektet Specialundervisningens och dess konsekvenser. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Rasmussen O.V. og Højholt, C. 1993: »Brugerperspektiver på psykologarbejde og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning«. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 2, København. Dansk psykologisk Forlag.
- Rasmussen O.V. 1994: »Brugerperspektiver og Organisationsudvikling«. I: *Udkast* nr. 1. København, Københavns Universitet.
- Rasmussen O.V. 1996: »Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – Brugerperspektiver«. I: *Psykologisk Set*, nr. 21, København. Dansk psykologisk Forlag.

- Rasmussen O.V. 2000: »PUF – Praksis-Udviklings-Forskning – et nødvendigt partnerskab«. I: *Undervisningsministeriet, PPR-net*, Informationsblad nr. 1. Red. Bo Ørsnes. København. Undervisningsministeriet.
- Rasmussen O.V. 2001: *Praksisudviklingsforskning (Puf) af rådgivningsforløb i en kommune, ud fra et børneperspektiv – projektbeskrivelse*. Upubliceret projektbeskrivelse.
- Wittgenstein L. 1981: *Zettel*. Oxford, Basis Blackwell.
- Wittgenstein L. 1989: *Om vished*, Århus. Forlaget Filosofia.
- Wittgenstein L. 1994: *Filosofiske Undersøgelser*. København, Munksgaard.
- Warming, H.N. 2001: *Børn i medvind og modvind*. Roskilde Universitetscenter.



## Overlevelsens hylster

– forholdet mellem tillid og risiko i moderniteten



Af René B. Christiansen,  
Cand.Pæd. i historie og samfundsfag  
og seminarielærer på Holbæk Seminarium.

Begreberne tillid og risiko spiller en central rolle i den pædagogisk/psykologiske debat omkring menneskets vilkår. Tesen i det følgende er, at afklaringsarbejdet med disse to begreber vil kunne synliggøre det pres, som moderniteten øger på det enkelte menneskes livsverdener og muligheder for at etablere en tålelig tilværelse. Her skal spændingsfeltet mellem tillid og risiko anskues som et af omdrejningspunkterne for en forståelse af tilværelsen i det moderne. Balancen mellem risiko og tillid (herunder også mis-tillid) vil her blive anskuet som det kompetencemæssige linedanseri, der udgør en del af tilværelsesarenaen i det moderne samfund. Til min forståelse af samfundet som moderne knytter jeg begrebet kompleksitet, idet netop karakteren af kompleksitet placerer tillids- og risikobegrebet i en anden forståelsesramme end det var tilfældet med tidligere samfundssystemer.

Hvilken rolle spiller endvidere elementet tillid til psykiske og abstrakte systemer for det enkelte menneske – og hvad er det egentlig, der i den sammenhæng er på spil? Hvad er indholdet af de nødvendige kompetencer, der bør forudsættes at være tilstede for at livet i moderniteten bliver udholdeligt og levestyrt? Man kan med andre ord sige; hvilken rolle spiller henholdsvis tillid og risiko – og samspillet mellem disse begreber – for mennesker, der lever i moderniteten? I den sammenhæng tager mine overvejelser udgangspunkt i teoretiske udgangspunkt i arbejder af Erik Erikson, John Bowlby, Ulrich Bech og Niklas Luhmann.

Kan man i den sammenhæng tale om basale færdigheder og kompetencer, der, hvis disse ikke etableres tidligt i livet vil medføre, at det enkelte individ vil imødegå vanskelige – måske uoverstigelige – problemer i håndteringen af tilværelsen i et moderne, komplekst

---

Begrebet 'overlevelsens hylster' er 'lånt' fra Anthony Giddens. I hans diskussion omkring modernitetens karakter af risikokultur (Giddens, 1997) bruger han begrebet 'hylster'.

samfund? Hvis tilværelsen i det moderne fordrer en basal-tillid (Erikson) både til andre personer (psykiske systemer, Luhmann) og til sociale og abstrakte systemer, hvad er så resultatet, hvis denne basale tillid ikke får muligheden for at etablere sig tidligt i tilværelsen?

Kan psykologien i den sammenhæng bidrage med forståelse omkring denne basal-tillids (Luhmann benytter termen total-tillid, hvilket dækker, efter mit skøn, over nogenlunde det samme – med den forskel at denne form for tillid afvikles og (gen)skabes gennem hele tilværelsesforløbet) forudsætninger og udvikling, er vi måske et skridt på vejen i forståelsen af en særdeles nødvendig kompetence i det moderne.

Tillid anskuet historisk har givet ikke skiftet karakter – tillid har altid været et nødvendigt element i menneskelivet – tillidens funktion og dens konsekvenser, hvis den er fraværende eller brudt i stykker, har imidlertid ændret sig radikalt i overgangen fra det traditionelle til det moderne samfund. Det modernes element af kompleksitet (Rasmussen, Luhmann, Beck m.fl.) skitserer et nyt felt, hvori tilliden skal fungere – et risikofyldt felt, hvor den mentale sundhed er indsatsen på en noget anden vis end tidligere. Luhmann fastslår: »Tillid er overhovedet kun muligt, hvor sandhed er mulig, hvor mennesker

med forpligtelse over for tredjepart kan komme til forståelse af det samme« (Luhmann, 1994, p.99). Hvis de kollektivt-mentale samlingspunkter (eller 'selvidentifikations-kilderne' med Jens Rasmussens term) gradvis har mistet (noget af) deres betydning, vil sandhedsbegrebet undergå en forandring, der kontinuerligt vil udfordre tilliden på en ny måde – 'tillidens radikal-moderne udfordring', kunne man sige.

Eriksons »sunde, voksne personlighed« (Erikson, 1971), der »aktivt behersker omgivelserne« og er i stand til at »opfatte omverdenen og sig selv korrekt«, forstår jeg her som modernitetens ideal; individ og kontekst i et afpasset og naturligt forhold – en person, der besidder lige dele sociale og personlige kompetencer, der forstår at agere i et komplekst samfund både som del af en kollektiv 'enhed' og på egen hånd.

Følelsen af at kunne 'beherske' tilværelsen er altså central (også) i denne sammenhæng. At der netop er tale om en følelse og ikke en, hvad man kunne kalde for 'streng videnskabelig efterprøvet faktisk tilstand', er en vigtig pointe i læsningen af Erikson (og Luhmann); det moderne samfunds karakter af kompleksitet (hvor Luhmann netop forstår tilliden som en *reduktion af denne kompleksitet*) tilbyder kun i meget ringe omfang 'fuldstændige forståelser' for det

enkelte menneske, hvorfor netop en *følelse* af tillid til sig selv og (udvalgte) andre og ikke en *sikkerhed* kan tilgodeses 'det gode livs' fordringer. En sikkerhed gives ikke i det moderne; dets karakter af risiko (Beck, 1999) som livsoms-tændighed fordrer en personlighed, hvor (basal-) tillid er etableret tidligt i livsforløbet for ikke at personen skal gå til grunde i kaos og angst. Tillid er konstitueret som bevægelse, hvor mis-tillidens slutprodukt er stilstand – hvad angår det enkelte individs *følelser* af handlemuligheder på et samfundsmæssigt mikro- og makroplan.

Med Abraham Maslow lærer vi at tillid (under den maslowske term 'sikkerhedsbehov') rangerer lige over de fysiologiske behov som tilfredsstillelsen af sult og tørst – tillid er altså placeret som den første 'psykologiske' kategori hos en forsker som Maslow. Og det er vel også i den forstand at den eriksonske term om 'basic trust' skal forstås – dette niveau kommer før noget andet niveau – og man må i den sammenhæng videtænke dette niveau som det vigtigste i betydningen 'det fundamentale'. Tillidens funktion er altså en del af denne opgaves diskussionsfelt.

### Tillid

Den amerikanske psykoanalytiker Erik Erikson har haft børns udvikling som et af sine helt centra-

le fokuspunkter. Omdrejningspunktet for megen af Eriksons tænkning er begrebet 'identitet' – at finde sig selv, kunne man sige. Modsat identitet, som den ofte forstås som sociologisk begreb, er følelsesaspektet centralt i Eriksons tænkning – identiteten er en del af det psykologiske 'jeg'. Hos Erikson er identitet forstået som en størrelse, der gror og udvikles 'i modvind'. Kriser i identitetsdannelsen er således et nødvendigt **gode**, der bringer den enkelte 'nærmere sig selv':

*»Identiteten er...aldrig noget 'etableret', aldrig noget, man kommer 'i besiddelse af' i form af en slags personlighedens rustning, aldrig noget statisk og uforanderligt«* (Erikson, 1971, p.22).

For Erikson er identitetskrise(r) en nødvendighed for at 'komme videre'. Bevægelse(r) er således et centralt begreb i forståelsen af Erikson. Krise er bevægelse. Krise både på et makro- og et mikro-plan – og gennem hele tilværelsen. Erikson medtænker til stadighed en social dimension i forhold til sin psykologi – der tales om Erikson som en psyko-social teoretiker.

Med en sådan skitsering af tilværelsen, som ovenfor, kunne det let forlede en til at tro, at Erikson kunne fremstå udelukkende som en 'kasse-tæknings-psykolog',

hvilket ikke vil være helt retfærdig. Eriksons idé om identiteten er et både elasticerende og ikke-færdigt projekt, som det turde fremgå af ovenstående.

Personlighedens rustning taler Erikson om i forbindelse med identitet. Rustningen er ikke en mulig konstruktion. Man må give sig i kast som et sårbart individ. Identiteten etablerer ikke en mulighed for psykisk usårlighed – og den er underkastet en stadig forandring og udvikling.

*»Et relativt 'helt' samfund, er forudsætningen for, at barnet gennem moderen, skal få en indre overbevisning om, at alle de forskellige legemlige oplevelser og alle de forvirrende sociale ledetråde i begyndelsen af livet kan samordnes i en følelse af kontinuitet og sammenhæng, som så småt kommer til at skabe en enhed af den indre og den ydre verden. Den ontologiske kilde til tro og håb, som således træder frem, har jeg kaldt **en følelse af fundamental tillid**: Det er den første og den grundlæggende helhed, efter som den ser ud til at medføre, at det indre og det ydre kan opleves som noget sammenhængende godt« (Erikson, 1971, p.79).*

Det er et meget komplekst men også meget centralt og vigtigt udsagn, Erikson her lancerer. Der er

en række ting, i ovenstående, som fremstår som opklarende i Eriksons forståelse af barnets mulighed(er) for en tålelig tilværelse:

- √ Samfundet må fremstå som 'helt'
- √ der *skal* etableres en *følelse* af kontinuitet og sammenhæng
- √ barnet (og den senere voksne) opererer i en INDRE og en YDRE verden, hvis samspil må fungere som 'meningsfyldt'
- √ tillid skaber en følelse af sammenhæng og enhed mellem de INDRE og YDRE.

Igen, som det er tilfældet med hele Eriksons forfatterskab, vægtes samspillet mellem individet og kontekst stærkt; tillid skaber sammenhæng (i en kompleks verden) og etablerer en følelse af 'meningsfuldhed' eller nytte.

Ved begrebet »fundamental tillid« forstår Erikson: »en alt dominerende holdning mod sig selv og verden, en holdning, der er baseret på de første leveårs oplevelser. Med tillid mener jeg i bund og grund tillidsfuld indstilling til andre såvel som en følelse af egen tilfredshed« (Erikson, 1971, p.91). Tyngden i dette udsagn vælger jeg at lægge omkring ordene 'følelse' og 'dominerende' samt den overordnede vægtning af de første le-

veår (og moderens rolle overfor barnet i denne periode). Tillid hos Erikson er forstået som »den psykiske tilstand, der giver det lille barn livslyst og mod på at videreudvikle sig...grundlæggende tillid er altså en total tilstand i barnet og en holdning til de mennesker og den verden, der omgiver det« (Møhl & Schack, 1993, pp.52-53).

I sin bog 'Tillid' anskuer sociologien Niklas Luhmann tillid som en 'mekanisme', altså et instrument eller en kompetence, der efterspørges i forhold til en 'reduktion af social kompleksitet' (Luhmann, 1999). I Luhmanns forståelse af tillid udgør denne »det eneste alternativ...[til kaos og lamende angst]« (Luhmann, 1999, p.31). »Den, der udviser tillid, tager forskud på fremtiden«, siger han et andet sted (ibid. p.39).

Hos Erikson erfarer vi at »enhver grundlæggende konflikt i barndommen lever videre i en eller anden form hos den voksne« (Erikson, 1971, p.79), hvorfor det synes retfærdigt at spørge om, hvorvidt det er muligt at reducere denne sociale kompleksitet, som Luhmann efterlyser, hvis den fundamentale tillid ikke er (ordentligt) etableret i en tidlig alder? Er resultatet, med Luhmanns ord, så 'kaos og lamende angst'?

Som vi så ovenfor, pointerer Erikson vigtigheden af tilstedeværelsen af en følelse af kontinuitet og sammenhæng. Ikke som

nødvendighed en, hvad vi kunne kalde, 'faktuel' forståelse af sammenhæng, men altså blot en følelse. At barnet føler sammenhæng, oplever kontinuitet – om det faktisk forholder således er en anden sag, som Erikson ikke tager stilling til her.

Denne følelse bliver ifølge Luhmann et ganske centralt instrument til pejling i tilværelsen i det moderne. Det er en 'verdenssamordner', kunne man sige. Uden tillid er mennesket ganske enkelt ikke i stand til at forlade sin seng om morgenen (Luhmann, 1999, p.31). Denne tilstand af 'verdensyderste kompleksitet' er uudholdelig for noget menneske i længere tid (om overhovedet?). Mennesket er altså henvist til at udvise tillid – »dog ikke blindt og i enhver henseende« (Luhmann, 1999, p.31).

Luhmann opererer med begrebet 'systemtillid' som både kan gøre sig gældende overfor 'sociale' eller abstrakte systemer, men også på andre mennesker (personlige eller psykiske systemer med den luhmannske sprogbrug). Tillid hos Luhmann er først og fremmest forstået som 'personlig tillid' (Luhmann, 1999): »Tilliden tjener til at bygge bro over et usikkermoment i tilknytning til andre menneskers adfærd, som bliver oplevet ligesom uforudsigeligheden i ændringen i en genstand« (Luhmann, 1999, p.57).

I Luhmanns univers er der således ikke den store forskel på den tillid, der er nødvendig i forhold til andre mennesker, til sociale kontekster eller til komplekse abstrakte systemer; det er person-tillid, der står som forudsætningen for 'det sunde møde' i alle 3 forhold.

Som sådan er tillid ikke at prøve empirisk; den forleder sig ikke på at skulle være 'sand' eller faktuel. Erikson, som vi har set det, bruger også betegnelsen 'følelse' i forbindelse med sin forståelse af tillid. »Tillid er altid et vovestykke«, siger Luhmann (Luhmann, 1999, p.62). Tilliden ser således ikke sin begrundelse og berettigelse i et (nødvendigt) objekt, som det også kan siges at være tilfældet med den kirkegaardske forståelse af angst: den er ikke objektsbetinget; den er enten tilstede – eller ej! Man kan således ikke direkte tale om 'tillid til noget' – man fristes til at sige; *tillid enten er, eller er ikke!* Luhmann forklarer: »Tillid er i sidste instans altid ubegrundbar; den kommer i stand ved at overdrive den forhåndenværende information; den er...en blanding af viden og ikke-viden« (Luhmann, 1999, p.62).

Ifølge Erikson står 'kampen' om etableringen af tillid allerede indenfor barnet første leveår: »Det første udtryk for spædbarnets tillid til miljøet er den ro, der omgiver dets måltider, dets søvns dyb-

de og afspændingen i dets tarme« (Erikson, 1997, p.232).

Det lille barns jeg-projekt er knyttet til forsøget på at etablere sammenhænge og ro (Erikson taler om 'mønstre') i spændingsfeltet mellem fundamental tillid og fundamental mistillid til *selve tilværelsen* (Erikson). Det turde således stå ganske klart, at det er særdeles store ting, der er på spil i denne periode.

Erikson knytter to begreber (psykiske ressourcer, som han kalder dem) til den 'kasse', der omhandler fundamental tillid/fundamental mis-tillid, nemlig *stræben* og *håb* (Erikson, 1997, p.259).

Håb får af Erikson prædikatet 'fundamental dyd', så i barnets tillidsarbejde etableres altså tillige håb (dersom projektet lykkes). Egentlig går dette i spænd med Luhmann, der fastslår, at »tillid beror på illusion« (Luhmann, 1999, p.71). Håbet henter heller ikke nødvendigvis sit ophav eller sin legitimitet i faktuelle omstændigheder. Luhmann siger endvidere om disse holdepunkter for tillidsdannelse, at »de tjener kun som springbræt for springet ud i uvisheden« (Luhmann, 1999, p.72).

Tillid er altså anskuet som en kompetence, der muliggør adfærd i 'det uvisse'. Dette 'uvisse' kan let oversættes med 'et moderne, komplekst samfund' (eller Luhmanns 'objektive verden'), hvor graden af kompleksitet i en række situatio-

ner vil dække over det enkelte individs muligheder for at etablere en overordnet forståelsesramme for hele (eller blot dele af) konteksten, hvori han/hun befinder sig. Det er det moderne dilemma, og løsningen heri, er ikke at afkode eller afdække hele konteksten, hvilket er en umulighed, men at besidde kompetencer til at kunne overskue den – i al sin grad af fragmentering. Og *det* er tillidens funktion i det moderne: At optræde som redskab for reduktion af kompleksitet (Luhmann) og etablere en tillidsfuld indstilling til andre og sig selv (Erikson)

Psykologen John Bowlby opererer med begrebet 'en sikker base' (Bowlby, 2000, blandt andet pp. 111-116). I den sammenhæng taler han tillige om 'tilknytningsfigurer' som udgangspunktet for 'en sikker base at handle ud fra' (Bowlby, 2000, p.111). Som udgangspunkt er Bowlby koncentreret om barnet og opvæksten, men konkluderer i forbindelse med sit begreb om en sikker base, at »Behovet for en tilknytningsfigur, en sikker, personlig base er på ingen måde begrænset til børn, selv om det på grund af dens påtrængende nødvendighed i den tidlige barndom især er i de år, den er mest iøjnefaldende og er bedst udforsket. Men der er gode grunde til at tro, at behovet også gør sig gældende hos unge og hos modne voksne« (Bowlby, 2000, p.111). Bowlby bruger ikke begre-

bet tillid, til at forklare sine idéer om en sikker base, men 'basen' er jo at forstå som en 'handlingskategori' (bevægelse), hvis produkt er tillid, sikkerhed, egenværd osv.

Faktisk ligger Bowlby i sin karakteristik af 'den sunde personlighed' helt på linie med den forståelse af tillid, som man finder hos Erikson og Luhmann: »væsentlige ingredienser (ved 'den sunde personlighed' – RBC) er evnen til at stole på andre, når lejligheden kræver det, og vide, hvem det er passende at stole på. En sundt fungerende person er dermed i stand til at skifte roller, når situationen ændres. Snart giver han sin fælle eller sine fæller en sikker base, de kan operere ud fra; snart er han glad, fordi han er forvisset om, at en af hans fæller til gengæld giver ham netop en sikker base« (Bowlby, 2000, p.113).

Her har vi ganske klart formuleret tillidens funktion – men her gjort kollektivistisk. Individet har til stadighed brug for andre til at etablere (og agere som) en sikker base. På dette felt adskiller Bowlby sig fra eksempelvis Luhmann, der har en noget større fokus på det enkelte individs muligheder og problemer i forhold til håndteringen af tillid (give/modtage) i sociale kontekster.

Bowlby benytter tillige termen 'selvtillid' – tillid til sig selv som person og til sine handlemuligheder. Han siger: »En velbegrundet

*selvtillid er...som regel et resultat af en langsom og ukontrolleret vækst fra spædbarnealderen til den modne alder, hvorigennem personen i samspil med troværdige og opmuntrende andre mennesker lærer, hvordan vedkommende skal kombinere tillid til andre med tillid til sig selv» (Bowlby, 2000, p.133).*

I modsætning til eksempelvis en psykolog som Maslow lægger Bowlby meget stor vægt på sin 'tilknytningsadfærd'. Faktisk så meget, at han i maslowske termer ville placere denne i den nederste kasse i den maslowske pyramide: *»Tilknytningsadfærden... er forskellig fra madeadfærd og seksuel adfærd...og...har mindst lige så stor betydning i menneskets liv« (Bowlby, 2000, p.139).*

Bowlby placeres således behovet for tilknytning til andre mennesker i kategorien 'fysiologiske behov' – eller rettere; I Bowlbys tænkning er det ikke hensigtsmæssigt at skelne mellem eksempelvis 'fysiologiske behov' og 'sikkerhedsbehov' som Maslow eksempelvis gør det.

Det vil langt hen af vejen synes mest fornuftigt at tage Bowlbys standpunkt i denne antagelse. Tilstedeværelsen af tillid synes at være forudsætningen for et liv, der ikke er præget af kaos, mangel på sammenhæng, angst og aggression.

### **Risiko og manglende tillid**

Jeg vil lade Anthony Giddens indlede dette afsnit om tillidens modstykke. Han siger *»Den verden, vi lever i i dag, er fuld af farer...en mistet tro på 'fremskridtet' er naturligtvis en af de faktorer, der ligger bag opløsningen af historiens fortællinger« (Giddens, 1994, pp. 16-17).* Giddens er her inde på 'den lyotardske omstændighed' med de store fortællingers gradvise nedbrydning som et (blandt flere) moderne karakteristika – og hvad er der stillet i stedet, kan man næsten høre Giddens spørge mellem linierne?

Omstændigheden 'modernitet' er for Giddens svært forenelig med et begreb som eksempelvis 'sikkerhed': *»Viden under modernitetens konditioner er ikke viden i den 'gamle' forståelse af ordet, hvor 'at vide' er at være sikker« (Giddens, 1994, p.40).* Moderniteten tilbyder ikke et fast underlag – det skal skabes af det enkelte individ, der således er overladt til sig selv (jvf. fortællingernes fravær) og sine egen evne til at komponere sit livsprojekt.

For Giddens er kompetencen 'tillid til abstrakte systemer' en nødvendighed i moderniteten. Denne tillid skal være etableret for at kunne filtrere modernitetens mangel på sammenhæng – tillid (her forstået) er en overlevelsesmekanisme, hvor alternativet (i sidste



instans) må regnes for at være et sindssygt individ uden mulighed for at eksistere i de givne rammer.

Det vil være at gå for vidt i denne sammenhæng at gå ind i hele Giddens begrebsapparat omkring tillid i moderniteten (det vil også være et sociologisk projekt og ikke – som det er forsøgt anskuet her – et psykologisk), men begrebet 'civil uopmærksomhed' bør fremhæves. Med dette begreb mener Giddens at kunne karakterisere »*et fundamentalt aspekt af tillidsrelationer i modernitetens vidtstrakte og anonyme omgivelser*« (Giddens, 1994, p.79). Modernitetens karakter af anonymitet (i mange sammenhænge) stiller krav til det enkelte individ om at kunne udvise tillid, hvor et 'naturligt' fundament for om der overhovedet bør være tillid tilstede i situationen, ikke er etableret eller kan nå at blive etableret. Dette må i virkeligheden forstås som et mentaløkonomisk dilemma: Man skal udvise tillid uden (dybest set) at vide, om man bør gøre det! Også her ser vi ordet 'fundamental' (som også hos Erikson) i forbindelse med overvejelser over tillid.

Fundamental mistillid rummer for Erikson »*summen af alle de forvirrende oplevelser, som på en eller anden måde ikke bliver gunstigt afbalanceret af integrationsprocessen*« (Erikson, 1971, p.79). Medtænker man Bechs idéer om tilværelsen i det risikofyldte moder-

ne (min term) er det jo betænkeligt, hvis denne tillid ikke tidligt er etableret og fornemmelsen for sammenhæng i et komplekst og forvirret miljø ikke er tilstede. Der er nok at tage fat på, som Bech formulerer det, hvis man vil finde ting at dygne over sig selv og ende i en tilstand af apati og mindreværd. Tillid er fremtidens byggesten, og manglen er ensbetydende med at selvet går til grunde.

Hvis en følelse af basal tillid ikke er etableret i barndommen kan »*mistillid på et tidligt udviklingsstadium ledsages af en oplevelse af 'totalt' raseri med fantasier om totalt at beherske eller rent ud sagt ødelægge kilderne til nydelse og tilfredsstillelse; og...sådanne fantasier og raserioplevelser lever videre i individet og kan vækkes til live i krisesituationer*« (Erikson, 1971, p.79). I bogen 'Barnet og Samfundet' (Erikson, ny udgave 1997) omtaler Erikson den karakteristiske adfærd for mennesker, der helt eller delvist mangler at etablere fundamental tillid på denne måde: »*I psykopatologien kan manglen på fundamental tillid bedst studeres ved skizofreni hos små børn, medens livsvarig svaghed i sådan tillid er øjensynlig hos voksne personer, hvor tilbagetrækning til skizoide og depressive tilstande er sædvanlig*« (Erikson, 1997).

Det synes altså som om, at svækket evne til at modtage og give tillid er en ganske voldsom omstæn-

dighed for hele ens måde at leve på. Måske kan man ligefrem tale om en handicapet forståelse af tilværelsens muligheder. Bowlby (Bowlby, 2000) har i sin tænkning en fokus på sorg og barnets forhold til moderen. Han siger ligefrem: »I de sidste tyve år er der indsamlet meget empiri, der tyder på en årsagssammenhæng mellem tab af moderomsorg i den tidlige barndom og forstyrret personlighedsudvikling (Bowlby, 1951). Mange almindelige afvigelser synes at være en følge af oplevelser af denne type – fra kriminel karakterdannelse til en personlighed, der er tilbøjelig til angsttilstande og depressiv sygdom« (Bowlby, 2000, p.53). Om man ligefrem kan tale om 'karakterer' i forbindelse med kriminalitet, er nok en lidt drastisk antagelse, men også her ser vi en idé om vigtigheden af tilknytning til en moder(figur) i barnets tidlige år.

Hvis man medlæser Ulrich Bech i denne sammenhæng får tillidsbegrebet atter en drejning; hvordan overlever man i det moderne samfund? Hvilke kompetencer er nødvendige – og hvis man ikke har etableret en basal-tillid, hvorledes vil man så forstå sig selv og egne muligheder i det moderne samfund, hvis dette samfunds *biprodukt*, med Bechs udtryk (Bech, 1999, p.37), er ricisi, der for at tilværelsen kan fortsætte må »*eliminere, benægtes eller omfortol-*

*kes*«? Mennesket lever altså i en dualistisk forståelse mellem to poler som Bech benævner henholdsvis

1: en **positiv** tilegnelseslogik

2: en **negativ** usynliggørelseslogik

Tilværelsen i det moderne handler således om at forhindre overfloden af ricisi (ibid. p37). Til denne opgave kræves en (basal) følelse af tillid til sin egen personlighed samt de sociale og abstrakte kontekster, man er i berøring med. Hvis evnen, som det er forsøgt fremstillet med Erikson og Luhmann, til at etablere sammenhæng i kaos hænger uløseligt sammen med tilstedeværelsen af tillid, må man formode at fraværet af denne evne til at fornemme sammenhæng som basis for at overleve mentalt sundt, vil resultere i en følelse af magtesløshed, fragmentering og en flod af ricisi, der skyller ind over en (for nu at bruge billedet i sin helhed).

Empirien til understøttelse af apati og 'sortsyn' er, som Bech også fremstiller det i første del af sin bog, rigelig, kontakt og ganske explicit; skovdød, fiskedød, giftig luft, giftige madvarer osv. osv. – der er nok at kaste sig over – nok at falde over og nok at tabe modet over. Bech er desværre, måske qua sin sociologiske og i langt mindre grad psykologiske baggrund, tavs om-

kring, hvad dette scenarium, han opridser, gør ved menneskers selvforståelse i forhold til egne (og vel også andres) handlemuligheder.

Med Luhmann ser vi at tillid også er lig bevægelse (og tro på fremtiden – jævnfør Luhmanns tænkning om nødvendigheden af et tidsbegreb i forhold til behandlingen af tillidsbegrebet – en omstændighed, som pladsen her ikke efterlader mulighed for at gå dybere ind i) og midtillid er således forstået som stilstand (i betydningen opgiveness og apati), og følges denne tanke videre, må man sige at etableringen af basal-tillid (i Eriksonsk forstand) er nødvendig i etableringen af det emancipatoriske menneske (her forstået som en psykologisk og ikke politologisk kategori), der kan tage kampen op med problemerne på makro- og mikroplanet uden at miste modet.

Med det emancipatoriske menneske som psykologisk kategori mener jeg; et menneske, der har tiltro til egne handlemuligheder og har etableret *følelsen* af at kunne ændre systemer og omstændigheder enten alene eller i samarbejde med andre. Et menneske, der ikke går til grunde pga. en manglende evne til at etablere en *fornemmelse* af (ihvertfald momentan) helhed og sammenhæng.

Bech lægger i sin beskrivelse af det risikofyldte samfund vægt på risici som kvantitativ omstændig-

hed: »Der opstår en overproduktion af risici, som nogle gange relativiserer, andre gange supplerer, og atter andre gange adskiller sig fra hinanden« (Bech, 1999, p.42). Når han samtidig videre beskriver 'rationalitetens' rolle (videnskabens) i det moderne som et umuligt projekt, hvad angår kvalificering eller lødigheden (det tillidsvækkende element) af egne resultater, fremstår elimineringen (eller reduktionen) af risici som et meget vanskeligt projekt for det enkelte individ: »*Videnskabernes rationelle krav om sagligt at kunne undersøge risicis farlighed dementerer bestandigt sig selv. For det første beror det på et helt korthus af spekulative antagelser og bevæger sig inden for rammerne af udsagn om sandsynligheder, hvis prognoser om sikkerhed strengt taget ikke kan gendrives – heller ikke på grund af faktiske uheld*« (Bech, 1999, p.40).

Konsekvensen af denne *konfliktfyldte pluralisering og definitionsmangfoldighed* bliver hos Bech et relativt vidensbegreb, hvor viden sat i forbindelse med sikkerhed (og dermed tillid) antager karakter af det utopiske, nærmest absurde – Giddens taler om det samme (se p.11 i denne opgave). De traditionelle fixeringspunkter har mistet deres gyldighed, hvilket har sat spørgsmålet om tillid til debat påny – eller ihvertfald tilføjet nye dimensioner i betydningen af

tilstedeværelsen af tillid. Dette kræver tillige en nytænkning omkring (dele af) tillidens funktion i det moderne i forhold til det traditionelle.

Bowlby (Bowlby, 2000) opstiller en række karakteristika for 'psykopaten' (pp79-80), hvor han hævder at det gælder for denne at han indlader sig på:

1. Handlinger rettet mod *samfundet*, eksempelvis forbrydelse
2. Handlinger rettet mod *familien*, eksempelvis vanrøgt, grusomhed
3. Handlinger rettet mod sin *egen person*, eksempelvis afhængighed, selvmord, opgivelse af job.

Bowlby siger om en sådan person, at »*evnen til at skabe og bevare nære bånd...altid...er forstyrret hos disse mennesker og glimrer ikke sjældent ved sit fravær*« (Bowlby, 2000, p80). I sådanne tilfælde har forholdet til moderen (eller nære voksne) været afbrudt helt eller delvist, hvilket har medført at de tidlige kriser (Erikson) ikke er gennemlevet tilfredsstillende, om overhovedet. Bowlby fortsætter: »*Man ved, at langvarige eller gentagne afbrydelser af mor-barn bånd i de første fem leveår er særligt hyppige hos patienter, der senere diagnosticeres som psykopatiske eller sociopatiske personligheder*« (Bowlby, 2000, p.89). Her ligger Bowlby i sin vurdering af vigtigheden af

moderen i de første 5 (til 6) år af barnets liv helt på linie med Erikson, som vi tidligere har diskuteret.

Sådanne personer må i den sammenhæng atter konfronteres med tilliden, som også Erikson har været inde på; for at kunne udvise tillid på længere sigt, må de opleve tillid fra andre; indgå i sammenhænge, hvor en social kontekst giver dem tillid, så *følelsen* kan (gen)opbygges.

Erikson fremhæver (1971, p.97) en vigtig pointe i forbindelse med etableringen af tillid hos det lille barn: »*Det skal imidlertid fremhæves, at den mængde tillid, som skabes på baggrund af de tidligste barndomsoplevelser, ikke ser ud til at bero på absolutte mængder af kærlighedsytringer, men snarere på moderskabets kvalitet. Moderen skaber en følelse af tillid hos sine børn gennem en særlig form for opdragelse af den art, der forener følsom omsorg for barnets individuelle behov med en stabil følelse af personlig tilforladelighed inden for den trygge ramme, der udgøres af samfundets livsstil. Dette betyder hos barnet selve grundlaget for en komponent i identitetsfølelsen, som senere forener en følelse af at være 'all right' med følelsen af at være sig selv og at blive, hvad andre stoler på, at man skal blive*« (Erikson, 1971, pp.97-98).

Erikson fokuserer her på kvalitet og ikke kvantitet i mor-barn in-

teraktionen. Tillid ansues som en delmængde i/af personligheden – eller en art personlighedens lim, som fundament for at kunne føle, at man er ‘god nok’, og er i stand til at handle og medvirke i sociale kontekster.

### Forholdet mellem tillid og risiko i moderniteten

Ovenfor har vi set på, hvad tillid og risiko var for noget, og hvorledes de to begreber udspillede sig hos mennesker. I dette afsnit vil jeg så diskutere sammenhængen mellem risiko og tillid i det moderne samfund. Er der i det hele taget en sammenhæng? Fordrer en tilværelse i et risikosamfund en kompetence som tillid i stærk form?

Det moderne projekt om *for-nemmelsen eller følelsen* af reduktion af ricisi fordrer altså en tillid hos den enkelte. Tillid til sig selv og tillid til konteksten. En følelse af forståelse og sammenhæng fordrer tillid i forbindelse med tilværelsen i et risikosamfund, kunne man også sige.

Her er vi tilbage til tillid og bevægelse/handling:

tillid	→	bevægelse/handling/mulighed
mistillid	→	stilstand/mangel på følelse af sammenhæng

For at samfundet (optimalt betragtet) skal kunne bestå af indi-

vider med *følelsen* af, at tiltag, handlinger og initiativer gør en forskel, er tillid en nødvendighed. En tilværelse med risiko som det signifikante karakteristika fordrer derfor tillid, som et middel til forandring; »tillid er rettet mod fremtiden« (Luhmann, 1999, p.54), siger Luhmann, og mener dermed at uden tilstedeværelsen af tillid, vil fornemmelsen for egne muligheder for at konstruere fremtiden ikke være tilstede.

Men med følelsen af tilværelsen som et risikofyldt projekt forholder det sig ifølge Ulrich Bech på præcis samme måde: »*Risiko-bevidstheden orienterer sig ikke mod nutiden, men mod fremtiden ... risikoargumentet ... lægger ... vægten på fremtidens projicerede farer*« (Bech, 1999, p.46). Bech fremstiller her risiko som indeholdende både en virkelig og en uvirkelig dimension:

- Farer og ødelæggelse er reelt tilstede allerede nu.
- Risikotilstanden, hvis man kan bruge det udtryk, *peger fremad* mod det ‘der kan ske/med al tænkelig sandsynlighed vil ske’ – og denne følelse kan tolkes som ‘stilstand’ der ikke kan viderebearbejdes, hvis ikke tilstedeværelsen af tillid er ordentlig etableret.

På linie med Erikson, når han taler om det lille barns mulighed for at etablere en basal-tillid til omverdenen (via moder/voksen-barn interaktionen) taler Bech om at det moderne individ fødes til en *risikoskæbne*: »I den højtudviklede civilisation findes der med andre ord en art risikoskæbne, som man fødes ind i og ikke kan undslippe, ligegyldigt hvor meget man prøver – blot med den 'lille forskel' (som imidlertid har vidtrækkende konsekvenser), at vi alle sammen møder denne skæbne på samme måde« (Bech, 1999, pp.55-56).

Hvordan vi løser denne omstændighed, dersom Bech antages at have ret i sine formodninger, er jo som udgangspunkt en kompleks sag – og hvorvidt det enkelte individ formår at handle og skabe sammenhæng med en sådan 'skæbne' som udgangspunkt, er et væsentligt element i tænkningen om tillidens etablering og funktion i livet.

Tilværelsen i det moderne fremstår altså (tillige/blandt andet) som en kamplads for følelsen af tillid og følelsen af risiko. Således anskuet er der temmelig meget på spil, når tillid (som bevægelse) ikke er tilstede – både på et mikroniveau (den enkeltes sindstilstand – psykologien) og på et makroniveau (den enkeltes handlemulighed som del af sociale (og abstrakte) systemer – sociologien). Giddens' begreb om en ontologisk sikkerhed

(Giddens, 1997) forstået som en 'følelse af begivenhedernes kontinuitet og orden' (Giddens, 1997) kan oversættes med *sammenhæng* og ligger faktisk i forlængelse af (bla.) Eriksons overvejelser over tillidens funktion, nemlig (bla.) som skaber af sammenhæng – eller med Luhmann som ordner af kaos.

Der hviler noget deterministisk over psykologien med dens store fokus på vigtigheden af de tidlige års mor-barnsamspil (som dog ingen vel tør bestride vigtigheden endstige rigtigheden af – med Bowlby's ord). Er da alt fortabt, hvis de første år gik skævt?

Luhmanns forståelse af tillid som en nødvendig kompetence i det moderne hænger faktisk ganske godt sammen med Eriksons teorier om barnets basale behov for etableringen af tillid – tillid som 'den vitale personligheds hjørnesten' og som forudsætning for et godt liv, men skaden er ikke uoprettelig; »igennem vore forsøg på at hjælpe dem med psykoterapi må...(vi)...forsøge at 'nå frem til dem' i den specielle hensigt at overbevise dem om, at de kan stole på, at vi stoler på dem, og at de kan stole på sig selv« (Erikson, 1971, p.92).

Det lyder temmelig enkelt og ganske tilforladeligt, men også i arbejdet med unge med tillidsbrister, må man nødvendigvis forsøge at 'nå dem' i bestræbelserne på at

etablere et (nyt) fundament af tillid til sig selv og (udvalgte) andre.

Der er mange bud på, hvorledes dette skal udfolde sig, men det er ikke denne opgaves lod at tage stilling i den retning. Denne forfatter er nok disponeret for at tro, at første skridt er at vise, at 'de kan stole på, at vi stoler på dem' for at bane vejen for et det 'næste niveau'; at de stoler på sig selv.

Jeg har forsøgt at kortlægge tillidens funktion og derpå behandlet, hvilken rolle risici spiller for det enkelte individ i det moderne samfund. Jeg har kort forsøgt at skitsere arenaen for kampen mellem tillid og risiko som *følte* størrelser, og tillige sagt noget om disse begrebers tilknytning til unge i det moderne samfund. Omdrejningspunktet har været de to begreber, tillid og risiko, som *følte* og ikke faktisk erkendte størrelser. Sådan må det være for at forstå begreberne som handlingskategorier.

Hos Erikson så vi, hvor stor en rolle moderen spiller for at et projekt som etableringen af tillid til tilværelsen in generalis kan lykkes. Bech fortalte os, at risici er 'den moderne omstændighed', som vi har både muligheden for at erkende (ihvertfald dele af) eller fornægte alt efter det mental-økonomiske hensigtsmæssige i situationen. Vi har set på centrale kompetencer for mennesket i det mo-

derne. Jeg har i den sammenhæng forsøgt at læse tillid som bevægelse og mistillid (deraf følger) som stilstand eller måske endda direkte regression i den enkeltes tilværelsesprojekt.

### Litteratur

- Bech, Ulrich: *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. Hans Reitzels Forlag, 2. oplag, 1999
- Bowlby, John: *At knytte og bryde nære bånd. Tilknytning og selvtilid og sorg* (udgivet første gang 1979). Det lille forlag, 2. oplag, 2000
- Erikson, Erik H.: *Barnet og samfundet* (udgivet første gang 1968). Hans Reitzels Forlag, ny udgave 1997
- Erikson, Erik H.: *Identitet-ungdom og kriser* (udgivet første gang 1968). Hans Reitzels Forlag 1971
- Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag, 2. oplag 1997
- Giddens, Anthony: *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag, 1994
- Luhmann, Niklas: *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet* (udgivet første gang 1968). Hans Reitzels Forlag, 1999
- Møhl, Bo & May Schack: *Barndommen som personlighedens fundament*. In: Brørup, M(red); *Psykologibogen*, pp. 52-67, Gyldendal 1993
- Rasmussen, Jens: *Socialisering og læring i det reflektivt moderne. Unge Pædagoger*, 2. udgave, 1997
- Willis, Paul: *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press, 1993

## Selvtillid hos børn med tidligere sproglige vanskeligheder



*På PPR i Greve Kommune har en arbejdsgruppe undersøgt, hvordan børn, som tidligere har gået i kommunens sproggrupper for svært dysfatiske førskolebørn har klaret efter skolestarten. Man har fulgt alle børn født i 1988 og 1989, som gik i sproggruppe i førskolealderen, og som stadig bor i kommunen. I den forbindelse har børnenes lærere udfyldt et spørgeskema, som blandt andet har vist at det var lærernes opfattelse, at mange af disse børn har problemer med selvtillid og selvværd, på trods af at lærerne mente, at 75% af eleverne klarer sig godt på det følelsesmæssige og sociale område (Hegerlund og Severinsen, under forberedelse).*

Af Bo Jørgensen, PPR Greve

Der findes meget lidt forskning omkring personlighedsmæssige konsekvenser af tidlige sproglige vanskeligheder. Et enkelt forskningsprojekt har brugt det i Danmark nyligt standardiserede CBCL, og har fundet en tendens til internalisering og en mærkbar ikke-aggressivitet hos børn med sproglige vanskeligheder (Redmond & Rice 1998). Dette er foreneligt med lav selvtillid.

Arbejdsgruppen har valgt at se selvtillid som et resultat af den spejling, man får fra sine omgivelser i forhold til forskellige områder. Hvis omgivelserne signalerer, at man er dygtig og betydningsfuld, vil oplevelsen af ens kompetence være høj. Hvis derimod omgivel-

serne signalerer, at man ikke lever op til de forventninger og krav omgivelserne har, vil det føre til lave selvtillid (Harter 1986). Dette spiller sammen med den generelle udvikling af følelsen af kompetence, der ifølge Erikson (1950) sker i årene fra 6 til 12 års alder, som de børn, der indgår i undersøgelsen er i slutningen af.

Mange af de børn, som er med i undersøgelsen, har fået intensiv specialundervisning, og 72% af dem får stadig specialundervisning i en eller anden form. Det indebærer, at de ofte er blevet konfronteret med deres vanskeligheder gennem mange år. Det indebærer ofte også, at skole-hjem samarbejdet har handlet om bar-



nets vanskeligheder og ikke barnets styrker.

Desuden har mange af disse børn haft impressive sproglige vanskeligheder, og derfor vanskeligheder med at forstå interaktioner i deres hverdag. Børn med milde, såkaldt kompenserede, impressive vanskeligheder vil ofte klare sig udmærket på Token-test og lignende, men man kan forestille sig, at de stadig har vanskeligheder med at følge med i samtaler mellem grupper af børn, og i mere abstrakte ræsonnementer i skolen.

Hamachek (1995) taler om en sammenhæng mellem selvtillid og skolefærdigheder, som er interaktiv, og derfor kan påvirkes fra begge sider. Traditionen i Danmark har været at påvirke selvtillid hos børn med faglige vanskeligheder gennem specialundervisning, men denne undersøgelse stiller spørgsmål ved denne strategi. Vi er ikke sikre på, om specialundervisning i det omfang disse børn har oplevet er vejen til bedre selvtillid, med mindre man også angriber problemet fra selvtillidssiden. En del af disse børn har stadig store faglige vanskeligheder, på trods af intensiv specialundervisning i flere år (Hegerlund & Severinsen, under udarbejdelse).

En del forskning har beskæftiget sig med sammenhængen mellem problemfyldt adfærd og lav selvtillid. Blandt andet fandt Davis (1991), at den største faktor i for-

udsigelse af voldelig adfærd var selvtillid. Lav selvtillid medførte mere vold i dagligdagen. Ligeledes fandt Crockenberg & Soby (1989), at der var en stærk sammenhæng mellem selvtillid og brug af prævention, hvilket medførte flere graviditeter hos unge piger med ringe selvtillid. Ligeledes fandt Kawabata et al en tydelig sammenhæng mellem rygning hos skolebørn og lav selvtillid.

### Metode

Alle børn født 1988 og 1989, som tidligere gik i Greve Kommunes sproggrupper, og som stadig bor i kommunen (24 børn), samt en kontrolgruppe på 30 børn i samme alder fra en folkeskole i Greve Kommune deltog i undersøgelsen. Optagelse i sproggruppen betinges af en forventet normal begavelse og massive sproglige vanskeligheder af enten impressiv, ekspressiv eller blandet karakter på grundlag af talepædagog- og psykologvurderinger. Det skal dog for god ordens skyld påpeges, at 32% af eleverne nu er skoleplacerede i en specialforanstaltning (Hegerlund & Severinsen, under forberedelse), heraf en del af begavelsesmæssige årsager og en del på grund af vedholdende sproglige vanskeligheder. Disse elever er ikke udelukket fra undersøgelsesgruppen, dels fordi undersøgelsen er en del af en bredere opfølgning, dels fordi disse elevers resultater sig ikke afveg

signifikant fra resten af undersøgelsesgruppens.

Der blev brugt en præliminær oversættelse af den svenske spørgeskematest *Jag Tycker Jag Är MH* (Birgerstam 1985). Testen måler børns selvtillid i seks dimensioner: *Almen selvtillid/depression* (fuld skala), *selvtillid i forhold til fysiske egenskaber*, *selvtillid i forhold til færdigheder og talenter*, *selvtillid i forhold til psykisk hel- se*, *selvtillid i forhold til relationer til familien* og *selvtillid i forhold til relationer til andre*. Testen har gode statistiske egenskaber i den svenske standardisering (reliabilitet 0,91- 0,93, split-half). Skalaerne

bygger blandt andet på en bearbejdelse af Harters (1986) opdeling i selvtillidsområder.

Skemaerne blev udfyldt individuelt, og i nogle få tilfælde med hjælp til at læse de udsagn, testen består af.

### Resultater

Jeg Synes Jeg Er er standardiseret på svensk. Der er i dette projekt set bort fra denne standardisering på grund af oversættelse af udsagn og den brugte skala, staninepoint, som er for grov til at bruge ved signifikansberegninger i denne gruppestørrelse. Resultaterne er derfor beregnet på grundlag af råpoint.

Skala	Gennemsnit normalgruppe	Gennemsnit sprog børn	Signifikansniveau, t-test, 2-halet
Almen selvtillid	76,40	55,04167	0,00813
Fysiske egenskaber	15,13333	11,625	0,097515
Færdigheder, talenter	13,63333	9,083333	0,02779
Psykisk helse	13,76667	10,25	0,156504
Relationer til familien	18,16667	14	0,042283
Relationer til andre	13,6	8,541667	0,012916

Resultaterne på skalaerne *Almen selvtillid*, *Færdigheder*, *talenter*, *Relationer til familien* og *Relationer til andre* er signifikante.

### Diskussion

Arbejdsgruppen havde forventet en lavere selvtillid i delskalaen *Færdigheder*, *talenter*, da 72% af eleverne stadig modtager special-

undervisning (Hegerlund & Sevrinsen, under udarbejdelse). Det er et tegn på god selvopfattelse, at børn med faglige vanskeligheder er bevidste om disse, og det ville vise sig i denne delskala. Det generelt lavere niveau i besvarelsene var dog ikke ventet, og endnu mindre at der ville være signifikant lavere resultater på så man-

ge delskalaer, og et så kraftigt signifikansniveau på den delskala med højest reliabilitet i de svenske normer, *Almen selvtillid*.

Resultaterne tyder på, at børn som tidligere har haft sproglige vanskeligheder har ganske alvorlige problemer med selvtilliden. Det lave resultat i hovedskalaen tyder på direkte depressive tendenser hos disse børn. Det er også alvorligt at der er signifikant forskel mellem grupperne i selvtillid i forhold til relationer til familien og relationer til andre. Det er svært ud fra de foreliggende resultater at vide, hvor denne nedsatte selvtillid har sin årsag, men man kan frygte, at den forventede lave selvtillid på det faglige område har spredt sig til andre dele af selvbilledet. Man kan også forestille sig, at den lave selvtillid i forhold til relationer er et resultat af at børnene stadig har en del sproglige vanskeligheder, som gør, at de ikke fungerer så godt i sociale sammenhænge.

Ved en en-halet beregning af signifikansniveau, hvor man bortser fra muligheden at undersøgelsesgruppen kan have højere resultater end kontrolgruppen, bliver undersøgelsesgruppens resultat i delskalaen *Fysiske egenskaber* signifikant lavere end kontrolgruppens. Denne delskala måler barnets selvtillid i forhold til udseende og sportslige evner. Dette kan anses som yderligere en indikation på at

den forventede lave selvtillid på det faglige område spredtes til andre områder.

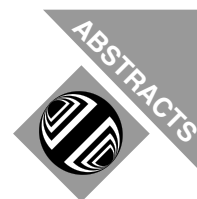
De tydelige forskelle i selvtillid mellem børn med sproglige vanskeligheder i førskolealderen og normalbørn indebærer også, i lyset af den forskning af selvtillid og adfærd referet tidligere, at disse børn er truet i forhold til social udvikling.

Undersøgelsen stiller både specialundervisning og skole-hjem samarbejde i et nyt perspektiv. For at give disse børn optimale muligheder for at udvikle sig til velfungerende voksne, bliver man nødt til at fokusere på deres styrker, og ikke kun på deres svagheder, samt at hjælpe dem med at klare sig socialt blandt andre børn. Dette har skolen ikke formået i tilstrækkelig stor udstrækning for disse børn. Hvordan man bedst kan styrke sprog børns selvtillid ved vi på nuværende tidspunkt ikke, men en større grad af fokusering på problematikken vil være en start.

## Litteratur

- Birgerstam, P. (1985): *Jag Tycker Jag Är*. Psykologiförlaget AB, Stockholm.
- Crockenberg, S, & Soby, B. (1989): *Self-Esteem and Teenage Pregnancy. The Social Importance of Self-Esteem*. U.C. Press, Berkeley, CA.
- Davis, Eddie. (1991): Youth Violence: An Action Research Project. *Journal of Multicultural Social Work* 1(3): 33-44.

- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. Norton, New York.
- Farmer M (2000): Language and social cognition in children with specific language impairment. *J Child Psychol Psychiatry* 41(5):627-36
- Hamachek, D (1995): Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of counselling & development*, **73** (4): 419-25
- Harter, S. (1986): Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds), *Psychological Perspectives on the Self (vol 3)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hegerlund, L og Severinsen, K-M (2001): Hvordan klarer sprog børn sig i skolen: En undersøgelse af børn fra årgang 88/89. *Alf, under forberedelse*.
- Holly, W. (1987) *Self-Esteem: Does It Contribute to Students' Academic Success?*: Oregon School Study Council, Univ. of Oregon, Eugene, OR
- Kawabata T, Cross D, Nishioka N & Shimai S (1999): Relationship between self-esteem and smoking behaviour among japanese early adolescents: initial results from a three-year study. *J Sch Health* **69** (7):280-84
- Redmond SM, Rice ML (1998): The socioemotional behaviors of children with SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *J Speech Lang Hear Res.* **41**(3):688-700.



### Abstracts for No. 3 – 2001

12. Nielsen, Jørn (Clinical psychologist). **PPR – Visions for the Future.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 3, 171-190.* – The school psychological services (PPR) are faced with a variety of new tasks in the light of societal changes in recent yrs. Especially important is the implementation of new research-based knowledge. Three examples: salutogenesis and resilience. Inspired by Rutter et al. It is proposed that pathogenesis is to some extent substituted by salutogenesis. The importance of relationships. Stern, Rutter et al. strongly advocate focusing on relationships in stead of individual malperformance. An extended model of socialization. The large amount of time spent in schools and institutions put demands on the teachers to take more active part in the socialization of children. – *B. Glæsel.*

13. Kruuse, Emil (Former chief school psychologist). **How Well do the Danish Read?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 3, 191-211.* – After an international reading survey placed Denmark in a low reading category for 9 and 14 yrs. old, many efforts have been made to enhance the reading in Danish schools, and many nationwide and local surveys have been performed to evaluate the effects of these efforts. Many of these surveys are claimed by the author to have serious flaws. Larsen is cited for having written that it is doubtful, whether Danish children feel motivated enough to work as long and concentratedly that an international reading survey demands. Mylov is cited for his doubts that the level of difficulty of a text, translated into many languages, can be the same in each country, thus making comparisons invalid. The author describes a number of smaller, local surveys and finds several grounds to object: e. g. a number of classes have volunteered to participate and may therefore not be representative. None of these surveys compare with own earlier data and are in stead compared with the large national and international data that suffer the above mentioned weaknesses- In this light is not possible to measure the effects of the local efforts to raise the reading levels of pupils. *B. Glæsel.*

14. Mejding, Jan (Senior researcher at The Danish Pedagogical University). **Reading Competences in Denmark, Again, Again –.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 3, 212- 220.* – This article is a critique of the above article by Kruuse (PPR, Vol. 48, 3, 191-211). Kruuse's citation of Larsen abt. the possible lack of concentration of the pupils being a possible cause of the inferior results of Danish results are put aside; the pupils were observed while doing the tests and were found to be generally well motivated and active during the test. As to the uncertainty of the level of difficulty of the test in different countries, as mentioned by Mylov, the author argues that great efforts of a highly competent and internationally recognized quality were made to ensure, that the test did have the the same level of

difficulty in each country. Kruuse's point that all random tests are somewhat uncertain and that this has not been shown in the articles, nor the magnitude of such uncertainty is opposed as being simply false; in all these articles standard errors etc. are published. The conclusion is that Kruuse's criticism is unfounded. His viewpoints are insufficiently documented and invalid. – *B. Glæsel.*

15. Allerup, Peter (Senior researcher, statistician, at the Danish Pedagogical University). **A Response to the Article by Emil Kruuse.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 3, 221-226.* – Emil Kruuse's critique of the international reading survey and of the surveys made by the DPU (this journal, Vol. 48, 3, 191-211) has serious flaws. In his article he fails to come up to his own definition of the demands to scientific methods. The methods are: Control – Precision – Measurability Representativity – Validity – Power of Generalisation. Kruuse makes the error to point these demands at the observations, i.e. the pupils or the reading tasks. However, demands of methods should be pointed at the formal framework in which the observations are described and understood. In this case this implies the statistical models. This failure is embarrassing and may be due to the fact that Kruuse does not concern himself with difficult matters such as mathematical models. The Rasch model, which has been used in the surveys made by the DPU, contains these important demands: 1. That the model can be controlled specifically. 2. That the parameters of the model can be estimated by a defined degree of precision. 3. That measurability is to be found as objective possibilities of comparison under the model. 4. That the validity of the model may be determined by internal and external criteria. Kruuse's critique is found to be imprecise, below level and invalid. – *B. Glæsel.*

16. Andersen, Pia, Guttorm; Egelund, Niels; Lau, Dorthe (Head teacher; professor of psychology at The Danish Pedagogical University and student of psychology). **Interdisciplinary and Intersectional Cooperation in an Municipality.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 3, 227-236.* – In the municipality of Hinnerup, a project has been instigated, supported by state fundings. The aims are to prevent risk by combining the efforts of the social services, the health service, the schools, and the school psychological services. 4 groups were formed with participants from each sector, each covering abt. 25% of the municipality and its population of 0 - 18 ys. The evaluation comprised qualitative and quantitative data, and an external evaluator was responsible for the process. The findings are: all agree on the aims of the project, many difficulties can be ascribed to different traditions in the sectors and to some degree to competition between these, the in-built training was vied very positively as was the organization of the project. If the effects of the project are to be strengthened and continued, 3 demands are obvious: that the training continues, that the organization is upheld, and that extra resources are allocated. – *B. Glæsel.*

17. Lorentzen, Lone (Psychologist at the Institute for Speech in Aarhus). **Comparison of WISC and WISC III of Pupils With Severe Reading Difficulties.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, Vol. 48, 3, 237-242.* – A study comprising 16 pupils with severe reading difficulties was performed. Earlier WISC results (mean age 12.4) were compared with WISC III results (mean age 14.6). Verbal scale scores were (average). WISC: Inf. 6, Sim. 9, Arith. 7, Vocabulary 8, Comprehension 9, Ciphers 6. WISC III; 7, 7, 6, 6, 6, 6. Verbal IQ was 85 and later on 77. These find-

ings are discussed; have the pupils changed? Is the WISC III a more valid and better constructed test? – B. Glæsel.

18. Olsen, John (School psychologist in Elsinore). The Kronborg Investigation. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 3, 243-258. – From 1995-2001 much effort has been put into enhancement of the pupils' reading and writing abilities. However, consistent differences between schools and classes have been found without apparent explanations. Class size, percentage of lessons with two teachers, and percentage of bilingual pupils has no effect. Therefore all teachers (115) and heads (14) were asked to answer a questionnaire abt. possible explanations. No very clear conclusions can be drawn but the following six recommendations are emphasized: 1 more weekly lesson, 2 Exchange of experiences with good teaching, 3 More support from heads, 4 Involvement of all parents, 5 In-service training of teachers, 6 Sp. ed. only to pupils with clearly defined needs. – B. Glæsel.

#### Abstracts for No. 4 – 2001

19. Rasmussen, Ole, V. (School psychologist). **Investigating the School Psychological Services – Towards a Child Perspective.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 4, 263-284. – Intrigued by the Bengt Persson doctoral thesis, »Specialpædagogisk arbejde i Grundskolen« (The Special Pedagogical work in Elementary Schools), the author combines evidence by Wittgenstein, Foucault, and Uffe Juel Jensen abt. the prerequisites of knowledge and its uses. An analysis of Persson's results shows that the special educational task is complex and contradictory; while the official goals are to support and stimulate the individual pupil with special needs, another more hidden goal is to remove the sp.ed. pupil in order to create more homogenous classrooms. Ray McDermott's main conclusions are cited to illustrate this dilemma: as long as the category »learning difficulties« are maintained in our schools, as long will a certain part of our pupils be labelled thus. The following conclusions are made; 1. If more inclusion is going to come into use a categorical development must take place, in which the difficulties of pupils are also viewed as components of cooperation and competence in the school. 2. If more inclusion is to gain access a child perspective must be used, allowing a broader spectre of the pupils's different competencies. – B. Glæsel.

20. Christiansen, René (Lecturer at The Holbæk Seminarium Teacher Training College). **The Veil of Survival. The Relationship Between Trust and Risk in Modernity.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 4, 285-299. – The concepts trust and risk are of central importance in the discussions of the human conditions in the pedagogical psychological debate. These concepts are highlighted through references to Erikson, Bowlby, Bech, and Niklas Luhman and put into perspective by the reflections of Anthony Giddens. Trust is the prerequisite of movement, action and opportunities. Mistrust leads to stillness, lack of feelings of cohesion. Life in a modern society demands that the risks of danger and destruction, that are visible everywhere, are balanced by a qualified effort to establish trust; otherwise a development of personality fit for survival could not be possible. – B. Glæsel.

21. Jørgensen, Bo (Psychologist at the School Psychological Services of Greve). **Self Confidence of Children With Early Linguistic Difficulties.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 4, 300-304. – 24 children born in 1988 - 89 who had been taught in language stimulation groups earlier and a control group of 30 participated in a survey in Greve. A comparison was made, using a recently developed Swedish self-confidence inventory, »Jag Tycker Jag Är« (I Think I Am). Significant differences were found for: Common Self-Confidence, Skills and Talents, Relations with Family, Relations With Others. Insignificant differences (but in the same direction) were found for Physical Qualities and Psychical Health. It seems that children with serious, early linguistic difficulties have large problems with their self confidence. These findings put demands on the school psychological services as well as on the schools to be more observant and to focus more on the individual strengths of the children, and to step up cooperation with parents. – B. Glæsel.





## MBTI – et psykologisk analyseværktøj til udvikling af lærerrollen

*MBTI er et udviklingsværktøj, som sætter fokus på menneskelige samspil ved, at vi får indsigt i egne præferencer, og hvorfor vi umiddelbart er på bølgelængde med nogle og har »støj på senderen« overfor andre. Den bygger på analytikeren Carl Jungs teori om psykologiske typer og har vist sig at være brugbart i forbindelse med supervision, teamsamarbejde, lederudvikling, samt læreres forståelse af elevtyper og deres foretrukne læringsstil. Øget indsigt styrker motivation, tolererance og ressourcer i grupper såvel som hos den enkelte.*

Af cand.pæd.psych. *Jette Lentz*  
PPR København

Når vi beskæftiger os med den udfordrende elev og skolens rummelighed, kan vi ikke komme uden om at beskæftige os med relationerne mellem børn og voksne samt med relationerne mellem de professionelle voksne.

Hvordan kan den daglige kommunikation og relationer mellem mennesker opkvalificeres, så aktuelle samarbejds- og forståelsesproblemer kan søges løst? Her kommer MBTI-værktøjet ind som ét af flere redskaber, som kan sætte fokus på ligheder og forskelle i relationer og være en positiv indgangsvinkel til ens professionalisme, tillid og menneskelighed. MBTI kan være med at skabe en

proces, hvor den enkelte får hjælp til at forstå, hvorfor hun er på bølgelængde med nogle og har støj på senderen i forhold til andre. Det bliver herved lettere at få en god kontakt med andre og udvikle de sociale bånd.

MBTI har vist sig at være et inspirerende og brugbart værktøj til mennesker, der af personlige eller professionelle grunde er optaget af samspillet mellem mennesker og udvikling af menneskelige ressourcer.

### Hvad betyder MBTI?

MBTI betyder Myers Briggs Type Indicator og er et psykologisk udviklingsværktøj udarbejdet af Katharine Cook Briggs og Isabel Briggs Myers på baggrund af psykoanalytikeren Carl Jungs teorier om psykologiske typer. Analyseværktøjet er afprøvet igennem en årrække og er nu vidt udbredt i hele verden i både teambuilding, lederudvikling og individuel rådgivning. I USA er der i dag en omfattende forskning i gang om MBTI typer og læringsstil på alle trin i uddannelsessystemet (1).

Jeg mener, at Jungs typologilære kan fortælle os, at dét, som vi er tilbøjelige til at tolke som mangler i evner, intelligens eller vilje ofte er et resultat af en grundlæggende forskel eller anderledeshed.

Selvom vi bemærker, at mennesker ser forskellige ud og optræder forskelligt, så forventer vi alligevel tit at møde vores spejlbillede. Det er slet ikke så nemt at forstå hinanden, som vi umiddelbart tror.

Typologien er af væsentlig interesse, fordi den kan bruges som et led i opklaringen af de mange misforståelser og konflikter, der opstår mellem mennesker. Man kommer således ofte ud for meget forskellige tolkninger af en situation, fordi den opleves ud fra forskellige bevidsthedsfunktioner.

Når værktøjet introduceres, mødes man indimellem med en skeptisk holdning til MBTI: Er dette endnu et nyt vidundermiddel? Det er vigtigt at fastslå, at MBTI er et gennemprøvet system, der hviler på en gedigen psykologisk teori (JUNG), som sætter teorien i praktisk brug (2).

MBTI er en indikator – ikke en test. Det, der måles, er menneskers præferencer. Målingen har en høj kvalitet, idet der ligger et stort antal videnskabelige undersøgelser bag værktøjet (se note).

### Hvad kan MBTI bruges til?

Den største fordel ved MBTI i forhold til udvikling af menneskelige samspil og teamudvikling er, at metoden fokuserer på *nyttige forskelle*, dvs. fokuserer på præferencer. Præferencebegrebet skubber mennesker ud på den anden side af den gamle skolelærdom: duer – duer ikke. Når først den enkelte begynder at forstå det naturlige i, at vi foretrækker at gøre noget frem for noget andet, sker der på et indre psykologisk plan en ændring i såvel selvpfattelse som ens opfattelse af andre mennesker.

MBTI kan dermed blive både et seriøst og muntert værktøj, som kan lette en tynget gruppeatmosfære.

At forstå sig selv bliver et spørgsmål om at: du er dér – jeg er her, hvor kan vi sammen nå hinanden? Hvor har vi indimellem svært ved at nå hinanden? Hvordan kan vi øge vores selvindsigt til at begribe vore forskelligheder, acceptere dem og bruge dem konstruktivt?

MBTI er et praktisk værktøj til identifikation af 16 *ligeværdige* typer, som giver den enkelte mulighed for at få indsigt i egne foretrukne opfattelses- og handlemønstre. Det er ikke værdiladet og sætter ikke mennesker i bestemte båse. Det er således også et godt redskab til personlig udvikling, fordi det sætter fokus på ens opmærksomhed overfor ressourcer og udviklingsmuligheder.

MBTI måler ikke færdigheder og evner men præferencer. Præferencebegrebet står for det, som falder personen mest naturligt, befinder sig godt med, giver energi. MBTI må ikke sortere og bruges fx ikke i ansættelsessamtaler.

Isabel Myers så i typeteorien ikke bare en måde at udvikle menneskelig forståelse på, men den kunne også ses som en katalysator til at realisere menneskelige potentialer. Hun kritiserede uddannelsesinstitutionerne for i for høj grad kun at tilgodese få typer af elever ved at måle elevernes evner og færdigheder gennem fx intelligens og prøver.

Typeteorien kan i skolesammenhænge sætte fokus på læreres og pædagogers forståelse af de store forskelle, der er mellem mennesker:

- forskellige typer har brug for forskellige måder at blive støttet og udfordret på
- forståelse af elevers foretrukne måder at omgås læring på
- anerkendelse af ligheder og forskelle som potentielle kilder til styrke og mestring.
- indsigt, som forbedrer motivation og engagement.

### Bestemmelse af de psykologiske typer

De 16 typer giver mulighed for en primær typeidentifikation med mulighed for at finde sig selv i en MBTI- tabel (2).

I en dialog og undersøgelsesproces lykkes det som regel at finde den bedst passende type. Dette kan godt for den enkeltes vedkommende tage lidt mere tid. Det kan være særdeles vanskeligt at afgøre, hvilken af de psykiske funktioner, man primært benytter sig af. MBTI-værktøjet kan lette denne proces ved bl.a. at stille spørgsmål til de funktioner, vi foretrækker at benytte os af i en række givne situationer.

Vi benytter alle funktioner og de er jo til stede samtidig, og hvis ikke de er under bevidst kontrol, vil de alligevel blande sig ind i oplevelsen i mere eller mindre ubevidst og ukontrolleret form. Bl.a. af den grund går det ikke for hurtigt at udråbe sig selv eller andre til at være en bestemt type.

Et menneskes livsholdning vil være betinget af mange andre forhold end typologien – fx af dets politiske eller religiøse overbevisning (4).

Hvad er det så, der måles / indikeres?

- MBTI måler 4 mentale processer:
- Ekstroversion – introversion dimensionen
- Sansning – intuition dimensionen
- Tænkning – følen dimensionen
- Vurdering – opfattelse dimensionen

Ens typekode findes ved i en undersøgelsesproces at vælge ud fra disse dimensioner:

### **MBTI og teams**

Der er i dag mange gode erfaringer med teamsamarbejde. Den enkelte lærer behøver ikke stå alene med problemer med en udfordrende elev. Teamets forskellige opfattelses- og handlemønstre kan udnyttes, når der fx skal lægges en strategi overfor det udfordrende barn.

Et teams kombination af typer er med til at gøre en forskel i teamets produk-

tivitet, samarbejdsevne og fleksibilitet. Jeg mener, at et godt team er repræsenteret med mange typer.

Grupper med mange forskellige typer vil måske langsommere og mere besværligt træffe bedre beslutninger, fordi flere synspunkter er repræsenteret. Grupper med mange ens typer vil derimod hurtigere kunne træffe bestemmelser men vil sandsynligvis gøre flere fejl, fordi nogle synspunkter ikke er repræsenteret i gruppen.

En ideel problemløsningsmodel at bruge i et team vil være en, hvor problemet undersøges ved først at se på data (fra S), derefter på mulighederne (fra N). Dernæst må der ses på konsekvenserne (fra T) og til sidst på, hvilken indvirkning det får for mennesker (fra F).

### **Afslutning**

Der henvises til litteraturen for en nærmere analyse af MBTI. Det er vigtigt at understrege, at MBTI skal ses som et udviklingsredskab og ikke som et test- eller diagnoseredskab, der kan bruges til at nå bestemte mål.

En MBTI-proces vil typisk strække sig over 1-2 dage, hvor deltagerne først udsættes for at besvare spørgsmål fra et ret omfattende standardiseret skema. Dernæst bliver der indførsel i teorien bag MBTI – med praktiske øvelser, selvscores og foreløbige typekoder. Der gives mulighed for, at den enkelte deltager får indsigt i foretrukne handle- og opfattelsesmønstre. Der kan derefter ses på udnyttelse af ressourcer, som måske ikke bliver udnyttet i konkrete samspil.

I forbindelse med teamudvikling er det min erfaring, at det er nemmere at kommunikere og blive enige om visioner, mål og værdier efter en MBTI teamudviklingsproces.

Processen har lettet kommunikationen, givet mulighed for et fælles sprog,

øget tolerancen og givet mere lethed i gruppesamværet.

MBTI er blevet vældig populært indenfor de sidst par år i bl.a. danske virksomheder og offentlige institutioner. Jeg mener dog, at der kan ligge en fare i, at man enøjjet og uden kritisk sans bruger værktøjet som en »facitliste«- og ikke forstår dens begrænsninger. Der kræves derfor en høj etik af konsulenten. Man bør altid i forbindelse med udviklingsprocesser overveje, hvilke metoder og redskaber, man skal bruge i de aktuelle situationer.

Når man bruger redskabet i forbindelse med forståelse af elevtyper, er det vigtigt ikke at bruge det til at sortere eleverne efter eller som diagnoseredskab men til styrkelse af samspil og ressourcer.

**Note:**

Myers & McCaulley's Manuel (se litteraturlisten) giver et godt overblik over det stadig større antal af videnskabelige undersøgelser, der er publiceret siden 1957. Forskningen viser, at reliabilitetskvotienten for MBTI ligger mellem 0,6% og 0,8%, hvilket er tilfredsstillende. Forskningen viser endvidere, at MBTI opfylder kravene om validitet, idet der er indholds-, begrebs- og kriterievaliditet.

**Litteraturhenvi sning MBTI**

1. Lawrence, Gordon: »People Types & Tiger Stripes«, CAPT 1996
2. Myers, Isabel Briggs & McCaulley, Mary H: »Manuel: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator:«Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc. 1985.
3. Borby, Edvard: »Hvorfor er du så anderledes? Jungs typologi i teori og praksis.« København. Dansk Management Forum 1996.
4. Grønkjær, Preben: »C.G. Jungs analytiske psykologi.« Gyldendal 1994.



## Hvem taler, hvem lytter? – nogle uoverensstemmelser i barndomsforskningen

1. Kim Rasmussen & Søren Schmidt: *Spor af børns institutionsliv – unges betretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Hans Reitzels forlag, 2001

2. Erik Sigsgaard: *Børn og institutioner*. Tiderne Skifter, 2001

Gennem de sidste ti år har vi set en ændring fra at opfatte børn og pædagogisk arbejde overvejende fra et voksent perspektiv – til et forsøg på at fange og forstå barnets perspektiv. Der bydes på nye fortolkninger og nye metoder i den pædagogiske og psykologiske forskning i barndommen. I de foreliggende to bøger præsenteres læseren for to af de mere væsentlige metoder. I det ene tilfælde – Sigsgaards – er metoden bredt dækkende og indfanger mange aspekter af barndommen. I det andet tilfælde er metoden mere 'indirekte' og jeg har nogle principielle indvendinger mod denne. Det er grunden til, at kritikken fylder mere end accepten, og jeg bruger derfor mere plads på Rasmussen & Schmidts bog end jeg gør på Sigsgaards.

Begge bøger er i øvrigt spændende og velskrevne.

To metoder i barnsdomsforskningen Barndommen kan ses i mange perspektiver, den er som forskningsgenstand i bevægelse. Barndommen udspiller sig scenisk i mange selvstændiggjorte livs-

arenaer, der har en central rolle for børns opvækstvilkår i dag.

Forældregenerationen betragtes af børneforskningen som bærere af autoritetstab, og forældrene er som opdragere snarere uerfarne vejledere end autoriteter for deres børn. Børn og forældre lever i dag et adskilt og opsplittet liv, og forældrenes konkrete viden om børnenes liv er begrænset. Konsekvenser er, at forældre i dag i stigende grad må være undersøgende, spørgende, lyttende, indfølelse og søge at sætte sig ind i barnets verden. Den altidværende og skråsikre forælder, er blevet en usamtidig og utroværdig figur og den forælder, der selvsikkert vil sætte grænser og styre børn, ignorerer de ændrede vilkår for børns opvækst.

Selvom de fleste barndomsforskere vil være enige i dette, er der forskellige måder at beskrive og analysere barndommen på. Der er primært to forskellige metoder. Den ene vil jeg – noget kluntet – kalde for forskelsmetoden. Den anden for relationsmetoden. De to bøger, der her anmeldes samlet, repræsenterer hver især disse metoder: Rasmussen & Schmidt interesserer sig for forskelle, Sigsgaard for relationer.

### Kan barndommen erindres?

Der er intet mærkeligt i, at forskere forsøger at undersøge de 'spor', som barndommen har sat i det senere voksenliv. Det er hovedopgaven for Kim Rasmussen og Søren Schmidt i bogen *Spor af børns institutionsliv*, der er en gen-

skrivning af en forskningsrapport under projektet (1997-2001) *Børns vilkår og velfærd*. De to forfattere er ansatte forskere på Center for Institutionsforskning på Højvangsseminariet.

Nu er fænomenet 'spor' ikke et veldefineret begreb i børneforskningen og kan heller ikke være det, for det er ifølge Schmidt og Rasmussen et dobbelt begreb med to betydninger. De vælger en syntetisk forståelse af begrebet baseret på den franske filosof Paul Ricoeurs og delvis på den tyske socialfilosof Ernst Blochs opfattelser. Et spor henviser både til fortiden som erindring, som 'færdig' oplevelse, man genkalder sig ved bestemte lejligheder og til et aktiveret nutidsorienteret fænomen, hvor sporet i det enkelte menneskes liv er de kendsgerninger, der konstituerer menneskets liv i et muligt kontinuum. Når det enkelte menneske ønsker at bygge bro mellem fortid og nutid, har sporet en dobbeltfunktion: Dels at genoplyse fortidige hændelser, fordi de repræsenterer et aktuelt menings- og kontinuumsfravær og dels at bruge disse oplysninger til at skabe et potentielt nærvær i det enkelte menneskes liv her-og-nu.

Det lyder terapeutisk velkendt. Men behandling er ikke forfatternes ærinde.

#### **False memories**

Metoden, de anvender, er trefaset. Først orienterede de en række unge under uddannelse om projektets formål. De unge skulle dernæst frit fortælle om signifikante oplevelser fra deres børnehavetid under overskriften »Dengang jeg gik i børnehave.« Forfatterne læste stilene og gav feedback på det, de syntes var gennemgående træk ved erindringerne. Dernæst lavede de interviews med både enkeltpersoner og grupper af unge, hvor de fik lejlighed til at uddybe de temaer, de havde anslået i stilene. Endelig fik de

unge, der havde lyst til at besøge deres gamle børnehaver, mulighed for det sammen med forfatterne, der ved denne lejlighed tog fotografier af de omgivelser, som de unge i erindringen mente havde spillet en afgørende oplevelsesmæssig rolle for de spor, som børnehaven havde sat.

Det samlede empiriske materiale består af 46 stile, 7 interviews og 10 gensyns-interviews. Ud fra dette kategoriserer forfatterne materialet i bestemte temaer. Nogle oplevelser registreres som eksempler, der er enestående, og de kan ikke sammenlignes med andre. Andre eksempler er eksemplariske, som forfatterne forstår som noget 'signifikant og repræsentativt.' Disse eksemplariske eksempler kan så optræde som mønstre, der kvantitativt opfattes som tre eller flere 'eksemplariske eksempler.' Endelig er mønstrene samlet i tendenser, der defineres som fem eller flere beretninger.

Det er uklart, om der er en indholdsmæssig progression i det kategoriserede materiale altså fra eksemplariske eksempler over mønstre til tendenser, eller de tre hovedkategorier blot er tre kvantitative fordelingsanvisninger uden indholdsmæssig forbindelse til hinanden.

Børns liv selvstændiggøres gennem de konsekvenser, den tidligere institutionalisering får for deres opvækst. Det viser sig som en mangetydighed af krav og tilbud. De mange livsarenaer bærer både nye former for tvang og nye muligheder for frihed i sig. Børn kan med rette betragtes som lige så selvstændige som deres forældre. De er socialt kompetente individer fra de er helt små. De er aldrig kun passive modtagere af omsorg, ydelser og påvirkninger fra de voksne.

Det er således en svær opgave, forfatterne har stillet sig. På den ene side skal unge huske forhold i børnehaver, der ikke længere eksisterer (fraværet),

men som forskningen skal sammenligne med forhold i børnehaven i dag med henblik på at ændre nutidens institutionsliv til det bedre.

Fraværet skal gøres nærværende, men for hvem? Det, som de unge oplever, er forhold, som de selv kan bruge til at gøres deres nuværende liv mere levende og forståeligt, men de forhold, som forfatterne kan bruge og tematisere, er ikke nødvendigvis det, de unge udvælger og fortæller.

Forfatterne foretager et tolket udvalg af det, de hører og ser; de filtrerer oplevelserne med henblik på forskningsmæssig anvendelse, men de unge filtrerer også. Alle filtrerer ud fra deres egne hensigter, og ingen ser barnet i barndommen.

Forfatterne siger, at de har været interesseret i »...de ambivalenser, tvetydigheder og komplekse forhold, der eventuelt vil være til stede i sådanne beskrivelse« (s. 12), men det er velkendt, at man udvælger det, man gerne vil huske af begivenheder, især når det er begivenheder, der er stor opmærksomhed overfor. Det blev tydeligt for nogle år siden i de internationale sager om seksuelt misbrug af børn. Her fandt man ud af, at børn huskede det, de tillod sig selv at huske, og ikke det, som retssystemet og forskningen opfattede som sandheden. Forskningen kaldte denne problematik for False Memory Syndrome, i den engelsksprogede litteratur omtalt som FMS. (Pezdek et al 1994). Med henblik på denne bog og forfatterne genkaldelsesmetode kan det undre, at de tilsyneladende ikke interesserer sig for forhold, som de unge mere eller mindre bevidst undlader at omtale, enten fordi de er for trivielle – men måske forskningsmæssigt interessante – eller fordi de er for smertefulde at erindre uden aktiv hjælp fra udefra (Ceci et al 1994).

### Spor med huller

Der er altså mange filtre på spil. Forfatterne forskningsfilter, de unges fortrængninger og udeladelser og den diskursive forskel på de værdier, der huskes og opfattelsen af disse værdier i dag. Samtidig er der de skiftende filtre (ambivalenser og tvetydigheder), som forfatterne selv angiver i ovennævnte citat. Det må samtidig bemærkes at når forfatterne explicit ønsker »...på længere sigt [at] skabe bedre vilkår for børns institutionsliv og børneinstitutioner...« (s. 17), så undrer det, at netop det formodet udeladte trivielle aspekt ved hverdagen for 15 år siden, som de unge 'ikke husker', ikke problematiseres, når det trivielle ofte er udtryk for strukturelle magtforhold i datidens børnehaver. Man vænner sig til tvangen, og magten er ofte usynlig.

Schmidt og Rasmussen nærmer sig problemet på s. 38f, hvor de beskæftiger sig med hierarkier i børnenes leg. Genkaldelsesfiltrenes udeladelse af datidens magtforhold i børnehaven skinner igennem i de citerede temaer, hvor det, at et barn oplever, at hun fik lov til at være tjenestepige, når en af de andre var syge, af forfatterne tolkes som »...en vis bevægelse i legens positioner...« og tilsvarende når en dreng oplever, at et venskab kun eksisterede, fordi han til mindste detalje adlød kammeraten, i forfatterne øjne bliver til at »...relationerne kan ændre sig når...børnene gennemskuer de ulige aspekter ved den ensidige dominans.« De er vist at hvidvaske smerten.

I det hele taget kan man spørge, hvorvidt denne form for nutidig erindring om datidige forhold er relevant ud fra de forudsætninger, som forfatterne selv angiver findes for børns opvækst og ud fra projektets formål at forbedre børns institutionsliv. Hvis det er rigtigt, at

børn er så kompetente, selvstændige og frie som forfatterne hævder, hvor stor værdi kan ét enkelt barns oplevelse af én enkelt institution i måske tre eller fire tematiserede episoder så have for en forbedring af nutidige institutionsforhold? Er 46 filtrerede erindringer overhovedet generaliserbare? Er den institutionaliserede barndom ikke blevet så differentieret og så individuel, at der på denne empirisk tynde baggrund ikke kan sluttes ret meget om barndomsspor i den enkelte unges liv, hvad enten det er som fravær eller som nærvær, ej heller om de institutioner, som de unge omtaler og slet ikke om institutioner, der ikke indgår i projektet?

#### Den konstruerede barndom

De antagelser og interesser, forskerne bringer med sig i forskningen, er med til at skabe de teknikker, de anvender i forskningsprocessen. Et studie i institutionaliseret barndom indeholder derfor også et særligt syn på barndommen som sådan. Måden, som forskere opfatter barndommen på, skaber den måde, som de involverer sig i forskningsprocessen på. Fx opfatter forskere som Schmidt og Rasmussen børn som 'forskellige' fra voksne. Børn ved således 'mindre' end unge voksne, børn er mindre erfarne, er måske også mindre seriøse i den forstand, at de vanskeligt kan koncentrere sig tilstrækkelig længe i forskningsprocessen osv. osv. Jeg ved ikke, om Schmidt og Rasmussen vil skrive under på sådanne normative forestillinger. Det vil de sikkert ikke. Under alle omstændigheder repræsenterer Schmidt og Rasmussens bog den ene af to dominerende tendenser inden for moderne barndomsforskning, nemlig den retning der tenderer mod 'forskelle' fx ved at være opmærksomme på legen som noget særligt, der kendetegner barndommen, men ikke

voksenlivet (James et al 1998). En sådan opfattelse forstærker opfattelsen af, at børn og voksne er mere forskellige end ens i hvert fald som forskningsobjekt. Det har endvidere betydning for de steder, hvor forskningen finder sted. Forskelsforskningen observerer børn i deres 'egne' verdener, fx på legepladser, i klubber, på computercafeer m.fl. (Opie & Opie 1969). Familien er udelukket i denne forskning, fordi børnene her er på 'fremmed' territorium. Et kuriosum er det, at forskelsorienteringen forskningshistorisk har sine rødder helt tilbage i det ellers forkætrede biologiske udviklingssyn på barndommen, der jo blandt andet er ansvarlig for de aldersopplittede børneinstitutioner og grundskoler, vi stadig trættes med at have, og som Schmidt og Rasmussen ønsker at ændre.

#### Tillid og respekt

Men der findes en anden forskningstilgang end den forskelsorienterede. Her er barndommen et relationel størrelse, hvor barndommen forklares ud fra den sammenhæng, dvs. de værdier, domme, udsagn og holdninger, som observeres. Sådan en tilgang hævder, at børn er socialt kompetente, men tager samtidig hensyn til den reelt eksisterende kontrol- og opsynsverden, som børn lever i – eller mangler.

En velegnet metode til at indhente oplysninger om, hvordan børn faktisk lever, er den deltagende observation. Denne metode tillader et utilsløret billede af bestemte børns aktuelle livssituation. Selvfølgelig kan metoden være problematisk i kulturer som vores, hvor børn er vant til at se voksne som forskellige fra dem selv og derfor ikke vil acceptere dem som ligeberettigede deltagere i opgaveløsninger og lege, eller de vil simpelthen ignorere de voksne som



ikke-eksisterende. Det betyder, at andre metoder, fx interviews også er anvendelige. De kan give en unik indsigt i børnenes erfaringsverden, fordi interviewet tillader dem at beskrive og forklare verden med deres egne ord: De kan udtrykke deres sociale kompetencer. Deltagende observation og interviews i kombination er derfor dele af en anden forskningsmetode, hvor situationen afgør, hvad der fremføres og hvordan dette kan kaldes frem, men hvor tillid og respekt er grundlaget for en sædvanligvis høj forskningskvalitet.

En sådan metode har Erik Sigsgaard brugt gennem mange år, og han har udsendt bogen *Børn og institutioner* på Tiderne Skifter, hvor netop denne grundholdning og relationelle forskningstilgang kommer til udtryk. Bogen er særdeles velredigeret med mange velanbragte klip fra samtaler med børnene og kommentarer fra forfatteren, der afslører hans kritiske holdning over for et børnefjendsk og 'serielt' samfund, der tænker lineært og ikke cirkulært. Sigsgaard citerer den franske eksistentia-listiske filosof Jean Paul Satre for at finde det serielle i en kø, der står og venter ved et busstoppested: »Disse personer bekymrer sig ikke for hinanden, taler ikke til hinanden og lægger i almindelighed ikke mærke til hinanden. De står blot ved siden af hinanden ved stoppestedet« (s. 446).

De serielle værdier kendetegner industrisamfundet og samlebåndsproduktionen, hvor selvreguleringen kendetegner det post-industrielle samfund. Begge værdier er uønskede og uhensigtsmæssige ifølge Sigsgaard. »Der må udvikles en større grad af fælles værdier, hvilket kræver større lighed i retten til magten og riget.« Sigsgaard lader børnene komme til udtryk, og han er børnenes advokat for et ligeværdigt liv i og uden for in-

stitutionerne, hvor der tages hensyn til, at børn er forskellige, men ikke anderledes end voksne, hvor børn har rettigheder, men ikke forrettigheder, hvor voksne er børn, der er blevet ældre, men ikke så meget anderledes, end at de har samme behov for at vise glæde, møde tillid og klare opgaver som børnene selv.

Det er to meget forskellige bøger om børn med samme ærinde nemlig at forbedre børns institutionsliv.

#### Litteratur

- Ceci, S.J. & Loftus, E.F. (1994). »Memory work«: A royal road to false memories? *Applied Cognitive Psychology*, 8, 351-364.
- Pezdek, K. & Roe, C. (1994). Memory for childhood events: How suggestible is it? *Consciousness and Cognition*, 3, 374-387.
- Opie, I. & Opie, P. (1969) *Children's Games in Street and Playground*, Oxford: Oxford University Press
- James, A. et al. (1998) *Theorizing Childhood* (da. udgave: *Den teoretiske barndom*, Socialpædagogisk bibliotek, 1999), Cambridge: Polity.

Jens Christian Jacobsen

#### Human Activity

Benny Karpatschof: *Human Activity*. Dansk psykologisk Forlag 2000. 528 sider 350 kr.

Det er ikke en hverdagsbegivenhed, at Dansk psykologisk Forlag udgiver en doktorafhandling – og slet ikke på engelsk.

»Human Activity« er da også en bog, som kvalitetsmæssigt løfter sig op over det almindelige på mange måder.

Jeg må indrømme, at jeg har brugt et halvt år til at læse bogen i små bidder. Men tag ikke fejl. Der er tale om en både spændende og læsevenlig bog, selvom indholdet er kompliceret og skrevet på engelsk. Jeg har ganske enkelt haft brug for at fordøje et kapitel, før jeg har kastet mig ud i det næste. I øvrigt skriver Benny Karpatschof, at han har arbejdet på sin afhandling i ca 10 år.

Benny Karpatschof har formået at strukturere det vanskelige indhold, så det bliver tilgængeligt for læseren. I hvert kapitel arbejder han sig lag på lag tættere og tættere på den præsenterede problemstilling, og hver eneste sætning virker gennemtænkt. Bogen genspejler på alle måder forfatterens imponerende overblik og videnskabelige bredde.

Jeg valgte at læse »Human Activity« fra start til slutning, selvom det både er muligt og meningsfuldt at plukke enkelte kapitler ud, da de kan læses uafhængigt af hinanden.

Forfatteren tager udgangspunkt i en præsentation af det filosofiske grundlag for virksomhedsteorien og begrundet brugen af denne tilgang som ramme for de antropologiske videnskaber: Sociologi, psykologi og antropologi.

Den rationelle kerne er, at virksomhedsteoriens særlige forening af evolutionsteori og kulturhistorisk forståelse kan være nøglen til at overvinde basale problematikker i erkendelsesteori, antropologi, sociologi, psykologi, tegn- og sprogvidenskab og videnskabsteori.

Menneskelig virksomhed præsenteres som en medieret form for aktivitet, hvor værktøj, tegn og samarbejde er de vigtigste mediatorer.

Det bliver også præciseret, at enhver menneskelig virksomhed har to sider:

1) Det menneskelige individ og 2) samfundet, som han/hun er en del af.

Det antropologiske genstandsfelt –

den menneskelige virksomhed – kan dermed studeres fra to forskellige perspektiver: psykologien, som tager udgangspunkt i det menneskelige individ og sociologien, som tager udgangspunkt i det menneskelige samfund.

Bogen er inddelt i seks kapitler.

Hvert kapitel tager et specifikt perspektiv på det undersøgte genstandsfelt – menneskelig virksomhed.

Det første kapitel introducerer virksomhedsteoriens historiske baggrund fra Hegel til Marx og den kulturhistoriske skole repræsenteret ved Vygotsky og Leontjev.

Andet kapitel omhandler de grundlæggende problemer i ontologi og udvikling. Ontologien præsenteres i form af et kosmologisk genstandsfelt, hvorfra et biologisk felt opstod som på sin side var udgangspunktet for et antropologisk genstandsfelt.

I kapitel tre analyserer Benny Karpatschof relationen mellem præ-human virksomhed, som henhører til det biotiske genstandsfelt, og menneskelig virksomhed, som hører til det antropologiske genstandsfelt.

I kapitel fire diskuteres erkendelsesteori fra et virksomhedsteoretisk perspektiv.

Kapitel fem omhandler begrebet »betydning« og i denne sammenhæng diskuteres de mest fremherskende teorier vedrørende tegn- og sprogvidenskab.

Kapitel seks er en diskussion af metavidenskab, dvs. studiet af videnskab. Bl.a. afklares relationen mellem teknologisk og videnskabelig udvikling og forskelle mellem naturvidenskab og humanvidenskab.

Benny Karpatschof går grundigt til værks i sine analyser, og han forholder sig konstruktivt og kritisk til såvel de filosoffer af idealistisk og mekanisk, materialistisk observans, han refererer til

som til Hegel, Marx og Leontjev samt til sit eget grundlag.

Bogens målgruppe er psykologer, sociologer, filosoffer og andre med interesse for grundlæggende sammenhænge og problemstillinger i videnskabsteori, psykologi, sociologi og virksomhedsteori og er et must for den, der ønsker et grundlæggende metateoretisk overblik.

*Henning Strand*

### **En fælles pædagogik for lærere og pædagoger**

Finn Held og Flemming Olsen (red.): *Introduktion til pædagogik. Opdragelse – Dannelse – Socialisering*. Forlaget Frydenlund 2001.

Når »Introduktionen til Pædagogik« alene har et omfang på 542 sider, bliver det ganske spændende at se frem til omfanget af den samlede tobinds fremstilling.

Første bind er opdelt i fem afsnit med forskellige synsvinkler på Opdragelse, Dannelse og Socialisering. Der bygges på viden fra filosofi, didaktik, psykologi, sociologi, socialpsykologi og jura.

I indledningen definerer redaktørerne pædagogik som: Læren eller viden om opdragelse og undervisning eller som den kunst eller det håndværk, det er at undervise og opdrage. Pædagogik hører således til i uddannelserne af de mennesker, som professionelt skal beskæftige sig med opdragelse og undervisning i institutioner, som er indrettet netop med disse formål for øje. I forlængelse heraf introduceres begrebet: Myndighedspædagogik, som den opgave lærere og pædagoger påtager sig at løse på samfundets vegne. Disse brede definitioner og målgrupper er måske bogens force (?), men bogens store spændvidde

giver samtidig et motivationsproblem hos læseren.

Via Lars-Henrik Schmidt markeres pædagogik som den del af filosofien, der indgår i de menneskelige grundvilkår under forskellige tids- og samfundsvilkår. LHSs udgangspunkt er, »at mennesket er den eneste skabning, der skal opdrages« (jf. Kant), og at det sker ved hjælp af fire strategier: Disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering. Kapitlet er forholdsvis kortfattet men omtaler også: Pædagogisering af lærerrollen samt sentimentalisering af kernefamilien og individet.

Stig Brostrøm og Mogens Hansen forsøger yderligere at indkredse begrebet pædagogik som dialektikken mellem praksis og teori om opdragelse og undervisning: »Pædagogik er handlinger, refleksioner og teorier om forhold vedrørende opdragelse og undervisning samt virkningerne heraf – barnets dannelse, læring og udvikling.« En række velkendte psykologer og samfundsteoretikere bringes på banen for at eksemplificere og underbygge relationerne/sammentænkningen (?) mellem undervisning, leg og læring. Det understreges, at lærere og pædagoger er didaktikere med ansvar og begrundelser for indholdet i henholdsvis skolernes årsplaner og daginstitutionernes læreplaner.

I afsnittet om den sociologiske dimension anvender Lars Ulriksen med et vist held en gennemgående case fra en samtale på et tænkt lærerværelse til at illustrere og forklare en række af sociologiens begreber med relationer til børns dannelses- og kvalificeringsprocesser. Problemet er selvfølgelig, at det næppe kan lade sig gøre, at formulere et dannelsesindhold, som består af en bestemt viden og foreskrevet adfærd, der er fælles for alle i DK. Det er muligvis heller ikke ønskeligt, men selve processen mod

et sådant mål er både tankevækkende og inspirerende læsning. Drejer det sig om: Den sociale reproduktion af arbejdskraften, dannelse til samfundsborger eller om et personligt udviklingsprojekt? Socialiseringens politiske optikker og fokuspunkter markeres omhyggeligt blandt andet via Erik Jørgen Hansens danske langtidsundersøgelse. Især lighedsproblematikken behandles grundigt, og hvorfor lighed gennem uddannelse ikke rigtig lykkes efter magthavernes intentioner.

Afsnittet giver et omfattende opdateret og tematiseret overblik over de sidste 25 års forskning inden for den del af sociologien, der har forbindelse til uddannelsessystemet. Dog er det lidt påfaldende, at afsnittet om tværfaglig undervisning er placeret netop her. Kritikken af den tværfaglige undervisning er i øvrigt uden kildehenvisninger.

Måske er det fremtiden, som Finn Held også skriver om i afsnittet om: De pædagogiske fag som professioner?, især fordi de gennem dannelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet og Centrene for Videregående Uddannelser forventelig bliver knyttet tættere sammen. Spørgsmålet bliver, om der derved skabes en ny fælles professionsforståelse? Indtil videre er afsnittet todelt, hvor hver del har en historisk og en aktuel beskrivelse af lærerne og pædagogerne, deres arbejdsfelter og deres uddannelser.

Med udgangspunkt i grundlovens tredeling af magten karakteriserer cand. jur. Leif Hermann lærere og pædagoger som: »forvaltningspersonale«, der varetager og styrer skolerne og institutionernes indsatser. Også her beskrives og gennemgås en række relevante og aktuelle skrevne og uskrevne regler samt fortolkningspraksis inden for det pædagogiske felt. Afsnittet er nok bogens mest sammenhængende, idet det samti-

digt henvender sig til både lærere og pædagoger.

Bogen har omfattende note- og kildehenvisninger samt emneindeks.

»Introduktion til Pædagogik« er en bog om offentlig omsorg i Danmark. Den indeholder megen information til både lærere og pædagoger samt et utal af spørgsmål, der både er provokerende, inspirerende og tankevækkende.

Forlagets strategi er, at de fem afsnit også udkommer som fem separate bøger, hvilket fremstillingen bærer præg af. Der er et meget stort antal gentagelser eller forudsætningsbeskrivelser, vel sagtens fordi hvert afsnit skal kunne læses hver for sig. At bogen også sigter på en dobbelt målgruppe gør, at der mere er tale om en opslagsbog end en lærebog inden for faget pædagogik.

Palle Bendsen  
Lektor KDAS

### **Opmærksomhedsforstyrrelse og selvkontrol**

Russell A. Barkley: *Opmærksomhedsforstyrrelse og udvikling af selvkontrol*. Munksgaard, 2001, 464 sider, illustreret, kr. 398,-.

Barkleys bog »ADHD and the nature of self-control«, der er fra 1997 og som her foreligger i en dansk oversættelse, virker utrolig imponerende og grundig. Det er en stor og tyk bog i både den brede og nuancerede betydning. Her fremlægges en videnskabeligt velfunderet teori om opmærksomhedsforstyrrelse. Denne børnegruppe tiltrækker sig jo ofte opmærksomheden både i klassen og i medierne, fordi børnene er støjende, urolige og omkringfarende. Mediernes interesse er gået på omfanget af medicinsk

behandling, primært Ritalin, og blandt det pædagogiske personale mest på afgrænsningsproblemer og differentiering. Sundhedsstyrelsen skønner at 1-2 % af de 7-8 årige børn lider af svære opmærksomhedsforstyrrelser, så der er nok at tage fat på. Derfor skal bogen hilses velkommen.

Bogen indeholder 11 kapitler med overskrifter som »Hvad er ADHD«, »Definition af adfærdshæmning, selvkontrol og eksekutive funktioner«, »Udviklingsmæssige betragtninger, selvkontrol som et instinkt«, »En forståelse af ADHD ud fra kombinationsmodellen af eksekutive funktioner« samt afslutningskapitlet om »En forståelse af ADHD og selvkontrol, sociale og kliniske konsekvenser«. Barkley kritiserer den aktuelle forståelse af opmærksomhedsforstyrrelser for at være for snævert fokuseret på netop opmærksomhed, og han beskriver tilstanden som en generel forsinkelse i udvikling af selvregulering. De nugældende diagnostiske kriterier burde forandres, så de også har indbygget et udviklingsperspektiv, og det synspunkt kan Barkley jo bestemt have ret i.

I forordet s. 15 skriver Barkley: »For at kunne fremlægge min sag på den bedste måde har jeg struktureret bogen, som en advokat kunne fremlægge sit bevismateriale i en retssag. Jeg fremlægger beviserne for hver enkelt antagelse, jeg vil fremføre, og bygger min sag op til den endelige domsafsigelse gående på, at ADHD er en udviklingsforstyrrelse, som svækker evnen til at organisere adfærd i forhold til tid og fremtid.« Bortset fra at denne form for advokat-tænkning altid har irriteret mig, lykkes det ganske godt for forfatteren at føre bevis for de fremsatte teorier. Det er fem års meget grundig og omhyggelig forskning, der her fremlægges, med det håb at forbedre vilkårene for denne børnegruppe både

i relation til familielivet, skolelivet og samfundslivet i øvrigt. Barkley fremhæver specielt, at han håber, at de negative moralske vurderinger, som denne børnegruppe ofte mødes af vil blive formindsket, og det tror jeg da der er en god chance for med udgivelsen af denne bog.

Den model, hypotetiske konstruktion, som Barkley udvikler gennem bogen er baseret på Jacob Bronowskis teorier om sprog og tænkning, og er mere end 30 år gammel, men fremstilles her i en for mig ny og revideret udgave. I konklusionen om den neuropsykologisk beskrivelse af ADHD (side 137) skriver Barkley: »Jeg har her i kapitlet gennemgået fire tidlige fremsatte teorier om præfrontale funktioner. Disse funktioner er af tidligere forskere betegnet som eksekutive funktioner, fordi de betegner menneskets evne til selvregulering og målrettet, fremtidsorienteret adfærd. Udover at fastslå nødvendigheden af et adfærdshæmningssystem i enhver teori om eksekutive funktioner, så fandt jeg frem til fire eksekutive funktioner fra disse tidlige teorier. To af dem betragtes af mange som forskellige former for arbejdshukommelse (verbal og nonverbal). Den tredje funktion er det motivationelle vurderingssystem, som gør det muligt at udnytte affekt/motivation/arousal i den fremtidsrettede adfærds tjeneste. Reorganisering eller de præfrontale områders analyse og syntese processer udgør den fjerde eksekutive funktion.« Som det forhåbentlig fremgår er det ikke helt let stof, men ved flere gennemlæsninger giver det alligevel mening, og det udviklingsmæssige perspektiv i Barkleys opfattelse af ADHD træder tydeligere og tydeligere frem. Det har for mig været rart, at hver enkelt kapitel opsummeres og konkluderes.

Barkleys model afbildes i flere varian-

ter gennem bogen, og der fyldes mere og mere stof på, men gennemgående er det hæmningsproblemer med sekundære vanskeligheder i emotionel og motivationel regulering samt den indre sproglige problemløsning, der er i focus. Forståelsen af opmærksomhedsforstyrrelser som en forsinkelse i udviklingen af selvregulering samt en forstyrrelse, der også rammer følelsesmæssige forhold, er helt central. Fx kontrol med egne følelser, evnen til at forestille sig fremtiden, hukommelse, planlægning og justering ud fra tidligere erfaringer er vanskelige for denne børnegruppe. De kan ikke styre sig aldersrelevant, har svært ved at skabe overblik og handler ofte før de tænker.

Bogen er skrevet på et højt fagligt niveau og med en særdeles dyb og nuanceret forståelse for børnegruppen. Bogen indeholder over 700 litteraturhenvisninger, heraf er de 30 godt nok til Barkley selv, og der er et brugbart og nyttigt stikordsregister, som er velegnet når bogen benyttes som opslagsbog. Jeg kan bestemt anbefale bogen, selv om den er svær at læse en varm sommerdag ved stranden, men specielt bør den diskuteres på PPR.-rådgivningerne samt anvendes i konferencerne på støttecentre. Det er klart den mest omfattende, grundige og veldokumenterede bog inden for området, og den fortjener derfor særlig opmærksomhed.

*Eivind Fruelund*

## 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
R1	LOVGIVNING OM UNGES ARBEJDSITUATION v/ Susanne Bertelsen og Kirsten Ullbæk Petersen	1978, 268 s.	19,00	23,00
R2	UNGE OG UDDANNELSE v/ Rona Petersen & Pierre Topaz	1978, 186 s.	30,00	34,00
R3	PÆDAGOGISKE UNDERYDERE – en engelsksproget litteraturgennemgang v/ L.F. Löwenstein	1979, 30 s.	10,00	12,00
R4	LITTERATUR OM INDLÆRINGSVANSKELIGHEDER – en annoteret gennemgang v/ Ingvar Lundberg	1979, 42 s.	12,00	15,00
R5	ORDBLINDES SKOLE- OG ERHVERVSFORHOLD – en efterundersøgelse v/ Jørgen Chr. Nielsen og Kurt Pedersen	1979, 110 s.	10,00	17,00
R6	UNDERVISNING AF ÅNDSSVAGE BØRN I FOLKESKOLEN – en rapport v/ Hans Clausen	1979, 54 s.	16,00	20,00
R7	HVORDAN LÆSER OG STAVER HANDELSSKOLEELEVER v/ J. Thaning Christiansen og Torsten A. Jensen	1980, 28 s.	10,00	13,00
R8	ENURESIS – en teoretisk empirisk undersøgelse v/ Steen Larsen og Bent Winther	1979, 104 s.	12,00	19,00
R9	LÆSETESTS v/ Arne Søgård og Mogens Hansen	1980, 250 s.	12,50	45,65
R11	LÆSNING OG RETSKRIVNING I DE FØRSTE TRE SKOLEÅR – beskrevet ved hjælp af gruppeprøver v/ Mogens Hansen	1984, 89 s.	45,00	68,00
R12	VANSKELIGHEDER MED LÆSNING – en sammenligning af 6 teories opfattelse af læsevanskeligheder v/ Bent Krogh Petersen	1984, 114 s.	50,00	75,00
R13	LÆSE- OG SKRIVEVANSKELIGHEDER I LYSET AF AKTUEL FORSKNING v/ Ingvar Lundberg	1985, 80 s.	50,00	70,00
R14	SPECIALUNDERVISNING. Struktur, indhold og ressourcer v/ Kirsten Torsten Sørensen	1985, 114 s.	50,00	75,00
R15	SKOLETRÆTTE ELEVER VED RINGSTED KOMMUNALE SKOLEVÆSEN v/ Hans Gerhardt m.fl.	1985, 216 s.	120,00	140,00
R16	158 BØRN I SKOLEN – en efterundersøgelse af observationsklassen i Lyngby-Taarbæk kommune 1962-1981 v/ Erik Laursen og Edith Montgomery	1985, 128 s.	50,00	75,00
R17	ET NOTAT – om mulig sammenhæng mellem teorier om motorisk udvikling og motorisk træning og læse-			

	indlæring, relateret til matematiske emner og begreber v/ Ole Bredo, Mogens Dalby, Carsten Elbro, Mogens Jansen, Tove Krogh og Birgit Sørensen	1987, 80 s.	70,00	90,00
R18	HØREHANDICAPPEDE SKOLEELEVERS SOCIALE OG EMOTIONELLE FUNKTION v/ Birgit Dyssegaard og Kathryn P. Meadow-Orlans	1987, 84 s.	70,00	90,00
R19	HSP-LÆSNING OG VISUEL HSP-TEST HEMISFÆRESPECIFIK LÆSETRÆNING – teori og erfaringer v/ Torben Møller-Sørensen	1989, 76 s.	70,00	90,00
R20	HEMISFÆREDOMINANS – samarbejde og arbejdsstra- teger under dikotisk lytning v/ Torben Møller-Sørensen	1989, 38 s.	50,00	70,00
R21	STAVEUDVIKLING OG STAVEVANSKELIGHEDER v/ Mette Ziegler	1990, 56 s.	50,00	70,00
R22	TEENAGE -89 – En spørgeskemaundersøgelse i 8.-10. klasse. Selvrapporert kriminalitet. Alkohol & Hash. Viden & Erfaring v/ Hans Brännich Mogensen	1991, 54 s.	50,00	64,00
R23	N = 1. Om at studere det enkelte individ i anvendt pædagogisk-psykologisk forskning v/ Ivar Bråten	1991, 68 s.	54,00	68,00
R24	UNDERSØGELSE OG UDVIKLING AF LÆRERNES PSYKISKE ARBEJDSMILJØ – en vejledning v/ Jens Møl Møller	1991, 52 s.	44,00	55,00
R25	SAMORDNING AF UNDERVISNING OG SOCIALPÆDAGOGIK v/ Benedicte Madsen	1992, 164, s.	140,00	175,00
R26	LÆSNING, METAKOGNITION OG SELVOPFATTELSE v/ Kirsten Bagge, Kirsten Bagger og Carsten Møller	1992, 60 s.	52,00	65,00
R27	PROJEKT UDVIKLINGSKLASSEN v/ Lise Bruun, Karen Christensen, Wivi Eskildsen Annie Hansen, Niels Holdt, Steen Liebmann, Poul Nissen og Ole Sandbæk	1993, 32 s.	30,00	40,00
R28	Beskrivelse af UNDERVISNINGS- & BEHANDLINGSKLASSE i Storstrøms Amt	1994, 48 s.	41,00	50,00
R29	UNDERVISNING AF VOKSNE ORDBLINDE - En undersøgelse af undervisningseffekt og lærer kvalifikationer i ordblindeundervisningen i AOF v/Bianca Holders, Dorthe Klint Petersen, Ina Borstrøm & Carsten Elbro	1996, 76 s.	66,00	80,00
R30	LÆSEKOMPETENCE - SELVVÆRD - HANDLEKOMPETENCE Hanne Lundh, Karen Kjær & Anne Marie Lyngåe Rasmussen	1997, 40 s.	32,00	40,00
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

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