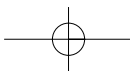
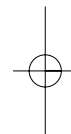
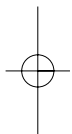


INDHOLD

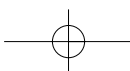
Jørgen Christiansen: <i>Mobning: Forskning, Indsatsmuligheder, Principper og Problemfelter</i>	159
Kurt Kristensen: <i>Fokus på specialundervisningen i udviklingslande – er der alternativer?</i>	172
Aage Thomsen: <i>Kognitiv adfærdsterapi og skolefobi</i>	181
Anne-Marie Beck-Nielsen: <i>Hukommelsesteorier</i>	203
Jan Kirkegaard og Charlotte Ringsmose: <i>Projekt Ressourcecenter – et tilbud til elever med specifikke indlæringsvanskeligheder</i>	210
Abstracts	223
Omtale af ny litteratur:	
Sue Roffey et al.: <i>Er du min ven? Om børns venskaber</i> (Eivind Fruelund)	225
Søren Schmidt: <i>Plan og virkelighed. Virksomhedsplaner i daginstitutioner</i> (Eivind Fruelund)	226
Anne Knudsen & Carsten Nejt Jensen (red.): <i>Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund</i> (Eivind Tellerup)	227
Hanne Kathrine Krogstrup: <i>Det handicappede samfund – om brugerinddragelse og medborgerskab</i> (Eivind Tellerup)	229
J. C. Nielsen: <i>Projekt Danlæs</i> (Emil Kruuse)	229
Helene Hård af Segerstad et al.: <i>Voksenpædagogik – at iscenesætte voksnes læring</i> (Kate Groth)	232
Hans Kornerup (red.): <i>Børn på behandlingshjem år 1999. En artikelsamling om miljøterapi</i> (Elise Nielsen)	233
Liv Vedeler: <i>Observationsforskning i pædagogiske fag. En inføring i bruk av metoder</i> (Hans Vejleskov)	236
Kort Nyt:	
Nye bøger om sorg og krise	239
Forældrevejledning til døve	240
De andre skrev:	
Referat fra en workshop	241



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



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





Mobning: Forskning, Indsatsmuligheder, Principper og Problemfelter

En præsentation af Dan Olweus' forskning samt en problematisering af grundprincipperne i indsatsprogrammerne i relation til den danske folkeskole.

Af *Jørgen Christiansen*
Adjunkt, Cand Pæd. Psych.
Holbæk Seminarium

Indledning

Siden resultaterne af WHO's internationale undersøgelse fra midten af 90'erne om børns trivsel i en lang række lande blev offentliggjort, har der i Danmark været sat focus på problemet Mobning i danske skoler.

WHOs undersøgelse viste, at danske børn, når de blev spurgt om deres andel i fænomenet Mobning, angav, at der i Danmark var op til 4-5 gange så mange børn, der blev udsat for mobning i skolen som i sammenlignelige lande, fx Sverige og Norge.

De sidste år har vi set flere udgivelser om emnet med forslag til at gøre noget ved problemet:

I 1997 børnerådets »Moppedrenge«, og senest har undervisningsministeret udgivet pjecen »Mobning – skal ud af skolen«, som er sendt ud til alle landets skoler.

Centralt i den sidstnævnte udgivelse står svenskeren Dan Olweus, som gennem de sidste 25 år

har gennemført adskillige forskningsprojekter om emnet. Samtidig er Olweus' forskning omsat til et indsatsprogram rettet imod at reducere problemet på den enkelte skole.

Denne artikel vil gennemgå udvalgte dele af Olweus' forskning og indsatsprogram, og sætte principperne bag indsatsprogrammet i relation til den danske folkeskole i dag.

Olweus' forskning

Olweus indledte sin forskning om Mobning med en empirisk undersøgelse af 900 drenge i Stockholm i 1972. Undersøgelsen og dens resultater udkom på svensk i 1973 og blev oversat til dansk i 1975 i bogen »Hakkekyllinger og Skolebøller«. Her fremsættes resultaterne af undersøgelsen, som var en kvantitativ undersøgelse af forskellige variable hos henholdsvis mobbere og mobofre. De forskellige faktorer inddeltes i 4 områder:

1. Baggrund & hjemlige forhold.
2. Individuelle karakteristika.
3. Skolemiljøet.
4. Gruppeklimaet i klassen.

Undersøgelsen viste, at det først og fremmest er i punkterne 1 og 2, at man finder forhold, hvor mobbere og mobofre adskiller sig fra børn, der ikke involveres i mobning.

Ad 1: Baggrund & hjemlige forhold: Socialgruppe, Opdragelsesmønstre, forhold til forældre.

Hverken mobbere eller mobofre viste afvigelser fra gennemsnittet med hensyn til forældrenes socialgruppe. Både mobbere og mobofre rekrutteredes fra alle sociale lag.

Det var kendetegnende for *mobbere*, at deres opdragelse bar præg af vide rammer for adfærd, dvs en form for eftergivenhed fra forældrenes side med hensyn til at stille krav til barnets adfærd. Aggressiv adfærd fra barnets side blev fx ikke forsøgt dæmpet fra forældrenes side.

Samtidig var tilknytningen til forældrene også mere problemfyldt end hos andre børn.

Der var oftere en negativ emotionel kontakt end hos den gennemsnitlige børnegruppe.

For *mobofre* forholdt det sig snarere omvendt, idet disse børn havde et positivt tilknytningmønster til forældrene, men at der måske

kunne tales om en slags overbeskyttethed fra forældrenes side.

Ad. 2: Individuelle karakteristika: Ydre kendetegn, Psykologiske variable.

Undersøgelsen fandt, at det *ikke* var de ydre kendetegn, som fx hårfarve, fedme o.l. som der ofte peges på som årsager til mobning, der var den reelle årsag til mobningen.

Derimod viste det sig, at både mobbere og mobofre afveg på flere punkter med hensyn til flere *psykologiske variable*:

Mobbere er kendetegnet ved en mere positiv holdning til voldelige konfliktløsningsmetoder, samt et mere aggressivt adfærdsmønster i al almindelighed. Desuden var disse drenge større og fysisk stærkere end gennemsnittet.

Mobofre var oftere forsigtige, lidt ængstelige drenge, som var fysisk svagere end gennemsnittet.

Ad 3: Skolemiljøet: Skolens størrelse, klassens størrelse og sammensætning.

Olweus fandt ingen signifikante afvigelser i skolemiljøet, som kunne forklare årsager til mobning, forstået på den måde, at vist fandtes der forskelle imellem skoler og klasser, men der var ikke nogen statistisk sammenhæng imellem fx skolestørrelse og/eller klassestørrelse og mobning.

Dog viste undersøgelsen, at mobning kun finder sted, såfremt der er en mobber i klassen.

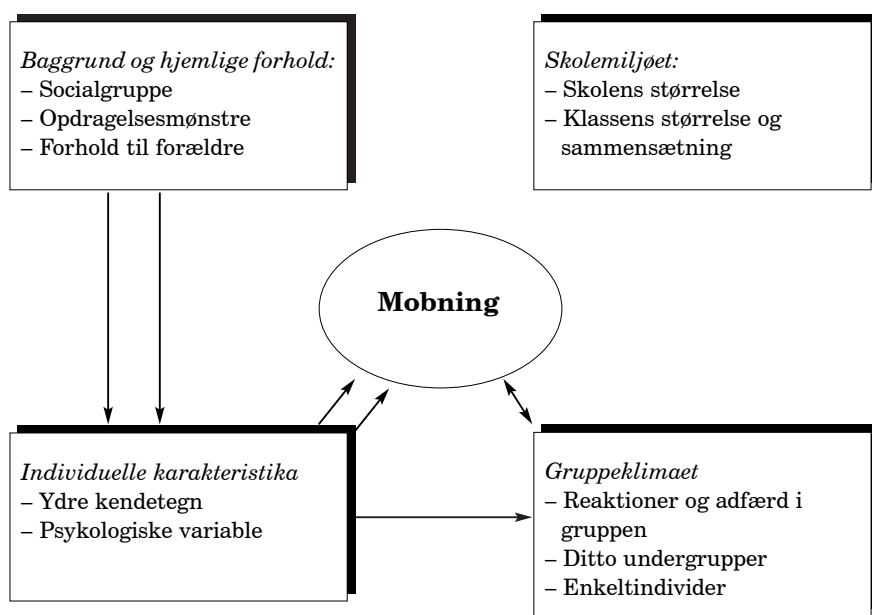
Der fandtes klasser, hvor der ikke var mobning, selvom der var potentielle ofre.

Ad 4: Gruppeklimaet i klassen: Reaktioner og adfærd i gruppen i undergrupper og hos enkeltindivider.

Olweus peger på en række mekanismer, som er virksomme i for-

bindelse med mobning, fx nedbrydning af hæmninger i forhold til aggression overfor offeret, eller mindsket følelse af personligt ansvar, når der er tale om en gruppe, der mobber. Disse mekanismer er dog ikke årsag til mobning, men faktorer, der kan virke vedligeholdende eller forstærkende på mobningen. Andre forskere (Roland, 1997) lægger mere vægt på gruppe mekanismer som egentlig årsag til mobning.

Fig 1. er en skematisk opstilling af Olweus'undersøgelse fra 72.



Sammenfattende viste Olweus' første undersøgelse, at årsagerne til mobning skal søges *udenfor* skolen, først og fremmest i mobbernes forhold til forældrene og disses opdragelsesstil.

I 1983 gennemførte Dan Olweus en større undersøgelse i Norge og Sverige (130.000 elever fra 2-10. klasse i Bergen og omegn og 17.000 elever i Göteborg, Vesterås & Malmö fra 3-9.klasse). Her skal resultaterne kun kort refereres, idet der kan henvises til undervisningsministeriets pjece (1999), udsendt til alle skoler, som bygger på denne undersøgelse.

Undersøgelsens grundlag er således et omfattende empirisk materiale, som uddyber og præciserer undersøgelsen fra 70erne, (bl.a. er der lige mange piger og drenge med i undersøgelsen). Undersøgelsen danner udgangspunkt for Olweus' indsatsprogrammer imod mobning.

Mobning defineres nu mere præcist: *Mobning er, når en person udsættes for negative handlinger gentagne gange over en vis periode.*

En vis periode defineres, når vi taler om alvorlig mobning, som mindst 3 mdr., mens gentagne gange defineres som mindst 1 gang om ugen. Negative handlinger kan være *direkte* mobning (verbalt el. slag mv.), eller *indirekte* mobning (isolering, udelukkelse). Den di-

rekte mobning er den mest almindelige hos drenge, mens den indirekte oftere ses hos piger. Mobning er desuden karakteriseret ved en *ubalance i styrkeforholdet* imellem mobber og offer.

Andelen af elever, som kendte til og havde været involveret i mobning lå på ca. 15%, fordelt med ca. 9% som havde været udsat for mobning, mens 6-7% som mobbere. Andelen af elever involveret i alvorlig mobning lå på ca. 5%, fordelt med 3% som ofre og 2% som mobbere. Procent-forskellen forklares ved, at en mobber udmærket kan mobbe flere ofre.

Mobningen er mest udbredt i **de små klasser** (3.-4. klasse), specielt med hensyn til ofrene for mobning, mens andelen af børn, som mobber, ligger mere konstant, hvilket forklares af det faktum, at det ofte er børn fra større klasser, som mobber børn fra de mindre klasser.

Lærerne på skolen/i klassen ved godt, at mobningen foregår, men der er forskel i opfattelse og indsats overfor fænomenet, specielt fra skole til skole.

Undersøgelsen giver anledning til at aflive nogle **myter om Mobning** (Olweus, 94):

1. *Forekomsten af mobning forøges direkte i forhold til skolens og klassens størrelse.*

Som i 70'er-undersøgelsen holder denne myte heller ikke her. Der er ikke belæg for at sige, at mobning hænger sammen med store skoler, og fx er et storbyfænomen. Ej heller, at det skyldes for store klasser. Der er store forskelle i frekvensen af mobning fra skole til skole, men det skyldes andre faktorer, fx skolens holdning til fænomenet og indsats overfor det.

2. Mobning er en følge af konkurrence og præstationsorientering i skolen.

Der kan ikke konstateres nogen sammenhæng imellem mobning og forskellig vægtning af præstation og konkurrence i skolen.

3. Det er afvigende ydre kendetegn, fx fedme, briller, rødt hår, fregner o.l., der gør børn til mobbeofre.

Selv om børn ofte selv angiver sådanne årsager til mobning, viser undersøgelserne, at det ikke er ydre afvigelser hos mobberne, som forklarer fænomenet. Disse bliver brugt som »undskyldninger«, men er ikke den egentlige årsag.

Desuden bemærker Olweus, at mobbere *ikke* er præget af indre usikkerhed eller angst, som ofte ses fremsat som forklaring på mobning; altså, at mobbere skulle bære rundt på en mere el. mindre »skjult« problemstilling som omhandler selvværd el. et lignende personligt problem.

Årsagen til mobning findes, som tidligere, i henholdsvis mobberen og mobbets personlige, fysiske, og adfærdsmæssige karakteristika:

Fig. 2 er en fremstilling af henholdsvis mobbere og mobbets typiske kendetegn.

Mobber

Aggressiv mobber:

- Mere aggressiv i al almindelighed fx mod andre børn og lærere.
- Fysisk stærk
- Positiv holdning til vold
- % angst/usikkerhed
- % emtpi i forhold til offer

Medløber: Blandet gruppe

Mobber

Passiv (mest almindeligt)

- Ængstelig, usikker, forsigtig, græder let, føler sig dum, ensom.
- Fysisk svag
- + kontakt til forældre
- % Aggressivitet.

Provokerende (få):

- Hyperaktiv, emotionel svingende.

Det psykologiske tema, som mobning først og fremmest handler om, er *aggression*.

Man kan sige, at mobbere har problemer med at kontrollere egen aggression, mens mobofrets problematik er det modsatte, eller rettere; mobofret er afhængig af de voksnes kontrol af mobberens aggressive adfærd.

Psykologiske teorier om aggression

Indenfor psykologien findes flere forskellige teorier om aggression. Her skal nogle af de væsentligste nævnes (Danielsen, 74):

A. Aggression som positivt instinkt (Konrad Lorenz).

Indenfor etologien (psykologisk retning, som arbejder med mennesket som et biologisk væsen med fundamentale instinkter), fremstilles aggression som et positivt instinkt, forbundet med artens overlevelse. Konsekvensen af denne teoretiske orientering vil være en accept af aggressionen. I dagligdagen møder vi lignende synspunkter som fx: »Sådan er børn«, el: »Der vil altid være en hakkeorden«, altså en accept af den stærkes ret til at undertrykke den svage.

B. Aggression som destruktiv drift (Freud).

Psykoanalysen fremstiller aggres-

sion som en medfødt drift, stærkere hos mænd end hos kvinder. Denne drift kan være destruktiv, både i forhold til én selv og andre. Her vil »løsningen« på aggressionsproblemer ofte være en eller anden form for »Katharsis«, dvs. afreagering af aggressive impulser i en for samfundet accepteret form; fx kunne man forestille sig, at man i praksis kunne foreslå aggressive mobbere at gå til forskellige former for sport med et aggressivt indhold, så disse børn kunne »afreagere«.

C. Frustrations-Aggressions Hypotesen (Dollard/Miller).

En klassisk teori om aggression er fremsat i 30'erne af en forskergruppe i USA (Yale). Her er teorien, at al aggression er et resultat af frustration, dvs. menneskelige behov, som ikke kan eller bliver opfyldt. Hvis aggression, fx mobning, skal reduceres, må den bagvedliggende frustration findes og reduceres. I Olweus'undersøgelse kunne det fx være mobbernes forhold til forældrene, som skulle forbedres.

D. Social Indlæringsteori (Bandura).

Indenfor rammerne af den sociale indlæringsteori arbejdes der ud fra forestillingen om, at menneskers adfærd og bevidsthed først og fremmest er resultatet af en læreproces.

Vigtige komponenter her vil være:

»Forstærkning«, fx voksnes styring og kontrol af børns adfærd i form af opmuntring, anerkendelse eller det modsatte, misbilligelse og sanktion.

»Modelindlæring«: At se, hvad andre gør, og handle ud fra forventede resultater af denne og egen adfærd, er styrende for individets motivation i relation til bestemte handlinger.

Olweus arbejder mest indenfor teoriramme D. Aggressiv adfærd ses primært som resultat af en indlæring og indsatsprogrammet bygger på at iværksætte læreprocesser i forhold til de involverede børn. Det centrale tema i forhold til aggressive børn er derfor at spørge:

»Hvilke opvækstvilkår skaber aggressive børn«?

Den empiriske forskning indenfor området peger klart på 3 centrale elementer i børns opvækstvilkår: Fravær af menneskelig involvering: Mangel på voksnes engagement og varme.

1. For store frihedsgrader/eftergivenhed – problemer med impuls-kontrol.

2. Magtorienterede opdragelsesmetoder.

3. I forhold til de teoretiske vinkler på aggresionstemaet ses 3 stærke indlæringsmekanismer:

Ad 1) Fravær af involvering giver problemer med indlevelse.

Ad 2) Tilladelse af aggressiv adfærd virker forstærkende på samme.

Ad 3) Magtorienterede opdragelsesmetoder giver barnet en brugbar model.

Indsatsmulighederne i forhold til aggressive børn er i følge den empiriske forskning det omvendte af de vilkår, som har skabt aggressionen, dvs:

- A. Involvering og engagement fra voksne i forhold til barnet.
(En positiv grundindstilling til barnet som person).
- B. Klare grænser for tilladt/ikke tilladt adfærd.
- C. Anvendelse af ikke-fysiske opdragelsesmetoder.

Olweus anvender disse punkter i sine indsatsprogrammer, omskrevet til skolens verden.

Olweus' indsatsprogram

Fig. 3 er en oversigt over Olweus' kerneprogram imod mobning på en skole (1996):

Generelle forudsætninger

- Bevidsthed og engagement

Tiltag på skoleniveau

- Undersøgelse med spørgeskema
- Studiedag om mobning
- Bedre gårdvagtssystem
- Dannelse af samordningsgruppe (elever, lærere, forældre, ledelse) imod mobning

Tiltag på klasseniveau

- Klasseregler mod mobning
- Regelmæssige klassemøder med eleverne
- Klasseforældremøder

Tiltag på individniveau

- Alvorlige samtaler med mobbere og mobofre (NB:; ikke mediation!)
- Samtaler med forældrene til indblandede elever
- Brug af fantasi (Lærere og forældre)

Grundprincipperne bag indsatsprogrammet, skriver Olweus, er følgende:

- A. Varm, *positiv interesse* fra de voksnes side, jævnfør indsatser overfor aggressive børn.
- B. *Faste grænser* imod uacceptabel adfærd.
- C. Konsekvent brug af ikke-fysisk, ikke-fjendtlig *sanktion*, hvis grænser brydes.

D. De *voksne* i skole og hjem bør optræde som *autoriteter* med ansvar for elevernes totalsituation, ikke bare deres indlæring, men også deres sociale relationer.

Problemfelter i Olweus' grundprincipper

Hvis man tillader sig at reflektere over Olweus' grundprincipper i relation til den udvikling, som har

fundet sted i den danske folkeskole igennem en længere årrække, dukker en række spørgsmål op, som forfatteren til denne artikel ser som en udfordring til megen nyere pædagogisk tænkning.

Her skal stilles nogle spørgsmål indenfor de enkelte områder, som ikke kan eller vil blive besvaret, men skal ses som debat-spørgsmål med henblik på at bringe temaet »mobning« ind i en større pædagogisk sammenhæng.

Ad A) *Hvordan går det med den varme positive interesse for børnene i den danske folkeskole?*

Det er først og fremmest paradoksalt, at det ser ud som om, at der netop i Danmark er væsentlig mere mobning end i andre sammenlignelige lande, da det i den pædagogiske debat i Danmark har været almindelig anerkendt at hævde, at vi i den danske folkeskole lægger stor vægt på udvikling af personlige og sociale kompetencer (fx Nordlæs-debatten, Mejding 97).

WHO's undersøgelse antyder, at vi måske er offer for en myte på det punkt?

Alternativt kunne man hævde, at vi i den danske skole gerne vil udvikle personlige og sociale kompetencer hos børnene, men at vores praksis ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med de officielle mål.

Ad B) *Hvordan står det til med de faste grænser imod uacceptabel adfærd i den danske folkeskole?*

Det er karakteristisk for den moderne skole, at den mindre og mindre reguleres af regler (Bruun, 82). Tænk fx på den focus der tidligere var på ordensregler i en skole i forhold til idag.

At der i den enkelte klasse stadig ser ud til at være et behov for samværsregler, ses fx af, at man i dag kan lave lærervejledninger om emnet »Spilleregler i klassen« (Kjeldsen, 98), som der er stor interesse for.

Man kan spørge, om der er tale om et overset område i dag: At etablere retninglinier for, hvilken adfærd der er rimelig i et givet læringsmiljø, og få alle parter; lærere, forældre og elever delagtiggjort i den proces?

Ad C) *Hvordan går det med anvendelsen af sanktioner i skolen i dag?*

Olweus taler i sin forskning om nødvendigheden af at kunne iværksætte sanktioner i forhold til de elever, som gentagne gange ikke overholder samværsreglerne. Han nævner fx at skulle følges med gårdvagten i frikvartererne i en periode, eller at skulle sidde ved eller på skolens kontor i en periode, som en konsekvens af gentagne regelbrud i frikvartererne. Derudover opfordrer Olweus til, at de im-

plicerede voksne anvender egen fantasi til at finde andre muligheder. Det er afgørende, at sanktionen retter sig imod barnets adfærd, fx at slå andre børn, og ikke imod barnet som person. Desuden er der selvfølgelig grænser for, hvilke sanktioner, der bør og kan sættes i værk i en moderne skole.

Begrebet sanktioner er efter min opfattelse det mest kontroversielle af de fire grundprincipper i Olweus' indsatsprogram. Den moderne skole har på godt og ondt bevæget sig væk fra sanktionsanvendelse; tænk fx på tidligere tiders »eftersidninger« o.l.

Næppe nogen vil i dag ønske sig forgangne tiders magtanvendelse i lærer/eleverelationen tilbage, men samtidig peges der fra flere sider på nødvendigheden af, at samværsregler kan sanktioneres, hvis skolen skal kunne tage sin opgave alvorligt (Dale, 89).

Hvis man ser på den pædagogiske indsats i forhold til elever med tilpasningsproblemer i folkeskolen, må man bemærke observationsundervisningens afskaffelse i 1990 med indførelsen af enhedscirkulæret for specialundervisning. Man kan spørge, om også den målrettede pædagogiske indsats i forhold til de børn, som Olweus' forskning retter sig imod (aggressions og adfærdsproblemer), er blevet nedprioriteret i folkeskolen i dag?

Der er andre faktorer, som peger på, at problemet ikke er blevet

mindre, fx har tal for indstillingerne til PPR i udvalgte områder vist en markant stigning i antallet af børn med tilpasnings og adfærdsproblemer.

Man kunne endvidere pege på den stigende tendens til *sygeliggørelse* (Gergen, 97) af børn med adfærds og tilpasningsproblemer (fx DAMP syndromet), som vi har set i 80'erne og 90'erne.

Er disse forhold udtryk for, at vi har overset spørgsmålet om den enkelte lærer/ skoles mulighed for at regulere sociale normer og adfærd, fx igennem etablering af fælles samværsregler og ikke-fjendtlig sanktionering af uhensigtsmæssig adfærd?

Spørgsmålet er, som jeg har nævnt, kontroversielt, og vil måske kunne føre til, at fjendebilleder indenfor den pædagogiske verden vil kunne fremmanes og blokere for en seriøs debat.

Ad D) Hvordan går det med de voksne som autoriteter med ansvar for børnenes indlæring og sociale trivsel?

Olweus knytter sit autoritetsbegreb an til den amerikanske professor Diane Baumrinds forskning (88), hvor empiriske studier af forældres opdragelsesstil har vist, at forældre, som fastholder bestemte krav til barnet adfærd, *samtidig med*, at disse krav afbalanceres i forhold til barnets alder, situationens beskaffenhed mv., fremmer

barnets selvstændighed, sociale adfærd og evne til at tilpasse sig nye sociale situationer.

Baumrind kalder denne opdragelsesstil for *autoritativ*. Olweus mener, at både forældre og lærere bør tilstræbe denne voksenstil, hvis mobning skal forhindres.

Spørgsmålet er, om barn/voksen forholdet i familie og skole i dag er karakteriseret af *autoritative* voksne?

Sommer (97) mener fx, at den moderne *forhandlingsfamilie* udmærket kan beskrives ud fra den autoritative opdragelsesstil. Andre (Denzik, 89), peger på, at den moderne *dobbeltsoialisering* samtidig svækker forældrenes position som opdragere; dog finder Denzik ikke, at dette er uheldigt, snarere tværtimod.

Selvom det ikke er rimeligt at skære alle familier over én kam, ser det ud til, at flere sociale kompetencer, som børn i dag skal til egne sig, læres i institutioner og skole, specielt i grupper med andre børn. Alene dette forhold peger i retning af en ændrede forældre/barn relationer.

En svensk undersøgelse (Palmerus, 97), hvor forældre er blevet spurgt om deres strategier i forhold til deres børn i forskellige konfliktsituationer, tyder på, at forældre i dag i mindre og mindre grad anvender *magtorienterede* konfliktløsningsstrategier, men samtidig ønsker at undgå konflik-

ter og i højere grad *undlader* at gribe ind overfor barnets adfærd. Man kan stille det spørgsmål, om moderne familieformer rent faktisk virker *fremmende* (eftergivenhed og manglende involvering fra forældreside) eller *hæmmende* (mindre magtanvendelse) på de betingelser, som skaber mobning?

Pt. har vi teorier/holdninger om spørgsmålet, men der mangler *empirisk* forskning om emnet.

Hvordan ser barn-voksen relationen ud i institution og skole i dag?

Meget tyder her på, at lærerens mulighed for at optræde autoritativt er blevet forringet.

Thomas Ziehe (89) peger på et generelt *autoritets- og aura-tab* for både skolen og læreren.

Måske forstærkes dette yderligere af megen nyere læringsteori, som flytter focus fra læreren (undervisning) til eleven (læring), fx Bjørgens »*Ansvar for egen læring*« (91).

Her er måske tale om én af flere *ambivalenser*, som læreren stilles overfor i dag: I nogle situationer at skulle optræde som en *autoritet* (for at forhindre mobning fx), og i andre at skulle fungere som *vejleder* (fx i forbindelse med indlæringsituationer). Også her mangler vi empiriske studier, forankret i dansk skolepraksis, for at blive klogere på, hvordan området kan kvalificeres og udvikles.

Forskning fra andre lande (Mortimore, 88) taler om en række faktorer, som bl.a. netop vedrører lærerens rolle i relation til barnet, som i en moderne skole skal være til stede/spille sammen, for at en skole fungerer effektivt, både i relation til indlæring og trivsel.

Der *behøver* ikke være tale om en modsætning imellem ovennævnte lærerroller, men omvendt må man også se i øjnene, at de i forskellige praksissituationer *kan* være indbyrdes modstridende og vanskelige at håndtere for den enkelte lærer i praksis.

Afrunding og perspektivering

Olweus forskning om mobning udgør et stort skridt i retning af en mere kvalificeret og empirisk teoridannelse om børns trivsel og sociale adfærd. Forskningen er eksemplarisk, forstået på den måde, at den dels er solidt empirisk forankret, og samtidig bygger på etablerede teorirammer for børns adfærd. Yderligere er forskningen brugbar/anvendelig, idet den munder ud i indsatsmuligheder for den enkelte skole, som er gennemprøvede og begrundede.

Olweus udgør samtidig en udfordring for både den etablerede danske forskning om barn-voksen relationer i den moderne familie, og den danske pædagogiske verden, både i teori og praksis. Olweus grundprincipper i indsatsprogrammerne bør kunne udfordre moder-

ne læringsteorier, og lærer/elev relationen i praksis i den moderne folkeskole.

Der bør derfor etableres mere forskning om emnet i Danmark. Forhåbentlig kan den påtænkte nyetablering af af pædagogisk forskning (DPU) føre til en større dansk indsats indenfor området.

Olweus er derudover af den opfattelse, at hans forskning drejer sig om mere end kun børns mobning af hinanden, fx skriver han, at

»– *Det er ikke særlig forbausende, at tiltagsprogrammet ser ud til at være forholdvis generaliserbart til andre forhold, siden forskningen tyder på, at de faktorer og principper, som påvirker udvikling og forandring af aggressiv, antisocial adfærd, er ganske ens i forskellige kulturelle sammenhænge* –« (Olweus, 96).

Det er glædeligt, at mange skoler og kommuner landet over er gået i gang med at anvende Olweus' indsatsprogrammer, men bolden bør også være givet op til en større indsats indenfor temaer vedrørende spørgsmål om, hvordan pro-social adfærd etableres, styrkes og udvikles i den danske folkeskole.

Referencer/Litteratur

Baumrind, D. (1988): »Rearing competent Children.« In Damon, W.(Ed.): *Child Development Today and Tomorrow*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Bjørger, Ivar A. (1991): *Ansvar for egen læring : »den profesjonelle elev og student«*. Trondheim : Tapir.
- Bruun, Mogens (1982): *Disciplin og orden i demokratiets skole*. Lærerforeningernes Materialeudvalg, 1982.
- Dale, Erling Lars (1989): *Pedagogisk profesjonalitet : om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo : Gyldendal.
- Danielsen, Eric (1978): *Vold – en ond arv?: grundbog i teorier om aggressions psykologi*. Kbh.: Gyldendal, 1978.
- Dencik, Lars (1989): »Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state«. I: *Acta sociologica*..Vol. 32, nr. 2. s. 155-180.
- Gergen, Kenneth (1997): *Virkelighed og Relationer*. Kbh: Dansk psykologisk Forlag.
- Kjeldsen, Per: (1998): *Spilleregler for ro i klassen*. Kbh: Forlaget Adapta.
- Mejdning, Jan (1997): »Læsning i Andegården«, *Pædagogisk Psykologisk Rådgiv.*, nr. 1, Kbh: Skolepsykologi.
- Mortimore, Peter et. Al. (1988): *School matters : the junior years*. Wells : Open Books.
- Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi*. Kbh: Hans Reitzel.
- Olweus, Dan (1973): *Hackkycklinger och oversittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm. Almqvist & Wiksell.
- Olweus, Dan (1992): *Mobbing i skolen, hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, Dan (1996): »Mobbing blant skolebarn – grunnleggende fakta og et fremgangsrikt tiltaksprogram«, i Helgeland (red.): *Forebyggende arbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palmérus, Kerstin (1997): »Svenska föräldrars uppfostringsmönster«. I: *Nordisk psykologi*.Vol. 49, nr. 3, s. 212-230.
- Roland, Erling (1997): *Mobbing: håndbok til foreldre*.Stavanger : Rebell forlag.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighet : en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Kbh: Politisk Revy.

Fokus på specialundervisningen i udviklingslande – er der alternativer?

I Danmark har Kurt Kristensen været ledende skolepsykolog i Herning, forstander for Blindeinstituttet på Refsnæs ved Kalundborg og skoledirektør i Hobro Kommune.

Fortælleren tager udgangspunkt i udviklingslandene i Afrika, hvor han har arbejdet i 21 år som rådgiver for nationale programmer for specialundervisning. Herudover har han også rådgivet om specialundervisning i andre tredje verdens lande udenfor Afrika, blandt andet Kina og Filippinerne

Hans konklusion er, at det kan lade sig gøre at indføre inkluderende undervisning i udviklingslande, at der er alternativer til den traditionelle segregerede undervisning. Men at det kræver grundig planlægning.

For at kunne følge en klar undervisningsstrategi må der være et tilstrækkeligt kvalificeret pædagogisk input/eksper-tise. Skal en høj pædagogiske standard for undervisning af svage elever opretholdes, er det nødvendigt med en kontinu-erlig og kompetent rådgivning. Samtidig må der en massiv støtte til, både fra centralt hold og fra lokal samfundet. Specialundervisningen skal på alle niveauer indgå i såvel budgetter som lokalplaner.

Af tale-hørepedagog, dr. med. Kurt Kristensen

Baggrund

I mange afrikanske lande begyndte missionselskaber og andre velgørende institutioner efter vestligt forbillede at oprette specialskoler efter anden verdenskrig, først for blinde og derefter for hørehæmmede. I 60'erne og 70'erne fulgte specialskoler for mentalt retarderede og bevægelseshæmmede. Nogle steder oprettede man fra 70'erne specialklasser i tilknytning til almindelige skoler.

Specialskolerne, som oftest var kostskoler, blev administreret uden for det almindelige skolesystem, og oftest blev driftsudgifterne fuldt og helt dækket af det missionselskab eller den institution, der havde oprettet dem. Man anslår at færre end et par procent børn med de traditionelle handicap som syns- og hørehæmning modtog formel undervisning på disse specialskoler.

Hovedparten af de børn, der var optaget på specialskolerne, var børn med så lette eller ingen specielle pædagogiske behov, at de med lethed kunne være inkluderet i almindelige skoler. Børn med svære handicap kom ikke i skole overhovedet.

Omkring 1980 og især i forbindelse med det internationale handicapår i 1981 blev flere landes regeringer opmærksomme på, at der burde ydes en større indsats for at undervise børn med handicap, og at denne opgave ikke kunne overlades til missionsselskaber og andre velgørende organisationer alene, men at det måtte være landenes eget ansvar, hovedsageligt undervisningsministeriets i det pågældende land. Et af resultaterne af disse overvejelser blev, at Kenyas regering i 1981 anmodede Danida om teknisk og økonomisk støtte til under undervisningsministeriet at planlægge og opbygge landets specialundervisning.

Nogle af de udviklingslande, der efter vestligt mønster havde oprettet specialskoler, kom efterhånden i det dilemma, at de havde tiltrådt en række deklamationer og hensigtserklæringer, som de ikke kunne leve op til. Lad mig kort nævne:

FN's deklamation om menneskerettigheder fra 1948 der indeholdt en henstilling om, at alle har ret til undervisning og fuld deltagelse i samfundet.

FN konventionen af 1989 om Børns Rettigheder, der i artikel 29 omtaler retten til undervisning for *alle* børn.

De fleste udviklingslande har desuden tiltrådt Verdenserklæringen om Undervisning for Alle fra 1990.

Denne politik blev indkorporet i FN's Standardregler fra 1993 om lige muligheder for personer med handicap, og som tilskynder til, at alle stater sikrer, at undervisningen af personer med handicap er en integreret del af det almindelige undervisningssystem.

Inkluderende Undervisning

Som bekendt blev Verdenskonferencen i Salamanca i Spanien i 1994 arrangeret i erkendelse af, at det ikke var lykkedes at inkludere alle børn med et behov for specialundervisning i skolerne. Var disse børn endelig optaget i skolen, havde man kun få steder klare mål for kvaliteten af den undervisning, de skulle modtage.

Salamanca deklamationens hovedide er inclusive education, eller på dansk inkluderende undervisning, hvor alle børn, også børn med midlertidigt eller permanent behov for specialundervisning, har ret til at blive undervist i den nærmeste skole og i en almindelig klasse. Specialundervisningen skal forsvinde som et parallelsystem. Elever med behov for specialundervisning skal være en del af et

system inden for rammen af undervisning for *alle*. Dette omfatter læseplaner, som er så fleksile, at hver elev har mulighed for at følge sit eget tempo.

Alle børn skal have ret til at deltage i en barncentreret og differentieret undervisning, der tager højde for barnets undervisningsbehov. Børnene har ret til en undervisning, der skal have kvalitet og være meningsfuld.

Kort sagt: Ved integration bliver eleven tilpasset systemet, ved inklusion skal systemet tilpasses eller rumme den enkelte elev.

Afrikanske lærere må lære at anvende undervisningsdifferentiering. Det er naturligvis ikke let, når der ofte er 100 børn i en klasse. I den komponent om specialundervisning, man har indført på seminarierne i Uganda, gør man derfor meget ud af at introducere de vordende lærere i klasse-management, bl.a. med opdeling af eleverne i grupper og at benytte elev til elev samarbejdet.

Der er i flere afrikanske lande nu en forståelse for, at man bør tilstræbe at inkludere alle børn i det almindelige skolesystem, også børn, der har behov for specialundervisning som følge af: Sociale og emotionelle faktorer, økonomiske og politiske faktorer, fysiske handicap og alvorlig sygdom.

Planlægning

Skal man for alvor gå ind for inkluderende undervisning i udviklingslandene, og det synes jeg, at man skal, må et af nøgleordene være planlægning.

En decentralisering af ansvaret for undervisningen fra stat til kommuner har alle de steder, jeg har arbejdet, haft en positiv effekt på den specialpædagogiske bistand. Jo tættere de planlæggende, bevilgende og administrerende myndigheder er på brugeren, jo større ansvar føler disse myndigheder for eksempel for at give specialpædagogisk støtte til de elever, der har behov for det.

Jeg tror, at nøgleområderne ved indførelse af inkluderende undervisning i lande, der indtil nu har haft et segregeret system, er de samme, som da vi indførte integrationsforsøget i Herning i 1961 med oprettelse af centeret for børn med svære handicap i Folkeskolen.

- Man må støtte oprettelsen af foreninger for personer med handicap og for forældre til børn med handicap. Disse foreninger og organisationer må være hovedansvarlige for kampen for ligeberettigelse og lige muligheder for personer med handicap. De må vel at mærke ofte have støtte til at nå en tilstrækkelig organisatorisk styrke for at kunne gøre det.

- Der må være en lovgivning i det pågældende land om rettighederne for personer med handicap og om undervisning af alle indbefattet børn med specielle undervisningsbehov. Desuden lovgivning om tidlig støtte til børn med svære handicap, sådan som man finder det i Kenya og Uganda i dag.
 - De lokale myndigheder skal have ansvaret for undervisning af alle børn, herunder børn med behov for specialundervisning. Der bør både centralt og decentralt sikres bevillinger til specialundervisning, og den skal indgå i al planlægning af undervisningen.
 - Der bør udsendes kontinuerlige oplysninger om mennesker med handicap, og elever med behov for specialundervisning, om deres rettigheder og muligheder, gennem radio, TV, aviser og brochurer i et forsøg på at skabe en holdningsændring i samfundet.
 - Der bør endvidere være en obligatorisk komponent om specialundervisning /inkluderende undervisning i læseplanerne for den almindelige læreruddannelse. Det er ikke nok at have specialundervisning som tilvalgsfag.
 - Endelig bør der være gode muligheder for uddannelse af specialpædagoger, ligesom man bør tilstræbe, at der udarbejdes en national struktur for specialundervisningen.
- For at følge en klar undervisningsstrategi må der være tilstrækkelig kvalificeret pædagogisk input, og for at opretholde den pædagogiske standard for undervisning af svage elever er det nødvendigt med en kontinuerlig monitorering af udviklingen. Endelig må lokalsamfundet mobiliseres til at støtte undervisningen af børn med specielle indlæringsvanskeligheder i den lokale skole både pædagogisk, holdningsmæssigt og finansielt.
- Afrikanske løsninger til afrikanske problemer**
- Der skal naturligvis afrikanske løsninger til afrikanske problemer. Men uden en systematisk planlægning vil det ikke blive nogen let sag at etablere inkluderende undervisning i Afrika.
- Jeg tror, man med det samme skal gøre opmærksom på, at inkluderende undervisning koster penge, såfremt den skal lykkes, bl.a. til de nødvendige undervisningsmidler, der så vidt muligt skal fremstilles lokalt og af lokale materialer .

Udvidelse af begrebet specialundervisning

Inkluderende undervisning er ikke et nyt program, der skal indføres i skolen, men skal ses som en del af det almindelige undervisningssystem, der nu blot bliver udbygget til at rumme alle børn på en måde, så de kan trives og udvikle deres potentialer.

I Afrika har det i nogle lande som Uganda og Sydafrika i adskillige år været naturligt at lade gruppen af børn, der har behov for specialundervisning, omfatte børn der lever under særligt vanskelige forhold, f. eks.:

- Traumatiserede børn, f. eks. børnesoldater og misbrugte børn, soldaterkoner, gadebørn, flygtningebørn, forældreløse børn og børnemødre
- Børn, der fungerer som forældre for yngre søskende
- Børn, som er HIV positive eller har AIDS, eller hvis forældre har AIDS og
- Børn fra ekstremt fattige kår

Eksempler

Der er to lande i Afrika, jeg synes har taklet, eller i alle tilfælde er i færd med at takle inkluderende undervisning på en fremragende måde. Det ene er Sydafrika, ganske vist fortsat mest på det teoretiske plan. Det andet er Uganda.

Sydafrika

I forslaget til en ny lov om specialundervisning taler man ikke alene om *special needs education* eller specialundervisning, men også om undervisning der kan afhjælpe eller formindske *barriers to learning and development, eller barriers for læring og udvikling*.

Man taler om alle de ydre, fysiske barrierer, som bevirker, at et barn i en kørestol ikke kan komme ind på skolen eller ind gennem døren til klasseværelset eller på pitlatrinet.

Man taler om de politiske og økonomiske barrierer, Man taler om de barrierer, der ligger i læseplanerne, skolen og skolesystemet. Der har været og er fortsat store racemæssige barrierer for at opnå en god skolegang. Og man er meget optaget af de barrierer, man finder hos den gruppe børn, der lever under særlige vanskelige forhold, som jeg lige har omtalt.

Herudover taler man om barriererne i barnet selv, de traditionelle handicapbetingede barrierer som syns- og hørenedsættelse. Det er efterhånden den mindste gruppe, men en gruppe man ikke må glemme.

I Sydafrika planlægger man nu, at hvert distrikt skal have et støt-tecenter. Som i Uganda vil servicen fra dette center især bestå af støtte til lærerne, som så støtter eleven

i klassen. Kun i tilfælde, hvor eleven har særlige indlæringsvanskeligheder, vil han eller hun modtage direkte støtte fra distriktets center for specialundervisning.

Det er en inspirerende og lærerig måde at anskue specialundervisningen på og helt i tråd med filosofien om inkluderende læring eller undervisning.

Uganda

I Uganda har man benyttet en meget praktisk indfaldsvinkel med hensyn til at undervise børn med specialpædagogiske behov og samtidig et meget praktisk tiltag med hensyn til at få disse børn inkluderet i samfundet, bl. a. ved at benytte positiv særbehandling i en periode, indtil de er fuldt accepterede.

Uganda fik i 1954 en lov, der giver personer med handicap ret til undervisning.

Der etableredes i 50'erne og 60'erne enkelte specialskoler for de meget få børn, der overhovedet modtog formel undervisning, oftest som kostskoler, drevet og betalt af missionsselskaber. I 80'erne oprettedes nogle specialklasser ved almindelige skoler.

Siden begyndelsen af 90'erne er der sket en hastig udvikling.

1. Med dansk støtte, gennem De Samvirkende Invalidedeorganisationer(DSI), er der videreud-

viklet en paraplyorganisation af foreninger for personer med handicap i Uganda. Der er i dag fem medlemmer i parlamentet, der er handicappede. Herudover er en person med handicap med i alle råd ned til græsrodsniveau, ialt ca. 47,000 personer.

Dette har haft stor betydning for det arbejde, der i de senere år er gjort for specialundervisningen eller inkluderende undervisning. I Uganda kan mennesker med handicap nu på autoritativ vis tale deres egen sag på alle niveauer. Det har været meget medvirkende til, at Uganda i 1995 fik en forfatning, hvori der i artikel 35 står: »Persons with disabilities have a right to respect and human dignity and the State and society shall take appropriate measures to ensure that they realise their full mental and physical potential«(1).

Der er ligeledes med dansk støtte oprettet en central uddannelsesinstitution og et decentralt specialundervisningssystem, der arbejder tæt sammen.

2. Den centrale uddannelsesinstitution er Uganda Institute of Special Education (UNISE), der har status af højere læreanstalt og som, når den i år 2003 er helt udbygget, vil blive integreret i et universitet i Uganda. UNISE har følgende opgaver:

- Uddannelse af alt personale, der beskæftiger sig med personer, der har behov for specialundervisning. UNISES uddannelses-tilbud omfatter workshops, kort-tidskurser, diplom og kandidatuddannelser samt diplomuddannelser for kandidater. Endvidere tilbyder UNISE, som det eneste sted i Afrika, diplomuddannelser i Community Based Rehabilitation (CBR) og Mobility. UNISE modtager i dag studerende fra mange andre afrikanske lande, og har i øjeblikket mere end 300 studerende.
 - Udvikling af undervisningsmidler. Hovedsageligt fremstillet af lokale materialer.
 - Udsendelse af informationer om specialundervisning gennem tidsskrifter, radio og TV programmer.
 - Udvikling og Forskning. UNISE udgiver f. eks. African Journal of Special Needs Education, som blandt andet offentliggør forskningsartikler.
3. Det tredje tiltag er Special Needs Education/Educational Assessment and Resource Services (SNE/EARS).

Danida har ydet teknisk og økonomisk støtte til et decentralt pro-

gram for specialundervisning, som er etableret i alle Uganda's 45 distrikter, og som arbejder efter principperne i inkluderende undervisning. Dette program er på alle niveauer totalt indkorporeret i det almindelige undervisningssystem.

Hvert distrikt har et undervisningscenter, som har ansat tre specialuddannede lærere, som udfører den overordnede koordinering af specialundervisningen i distriktet, sørger for uddannelse af lærere i specialundervisning, undersøger enkelte børn med specielle indlæringsvanskeligheder etc.

Alle landets skoler er opdelt i grupper med 15 til 20 skoler i hver gruppe. Til hver gruppe er der en lærer med et kursus i specialundervisning, der koordinerer specialundervisningen i gruppen af skoler. Disse specialundervisningskoordinatorer har fået en cykel, så de kan nå ud til alle skolerne. Herudover har hver af Uganda's 12,000 skoler en lærer, der står for skolens specialundervisning.

Alternativer

Der er i høj grad alternativer til den meget beskedne og traditionelle undervisning, som børn med handicap modtog overalt i Afrika for blot nogle få år siden.

Men vil det kunne lade sig gøre at indføre inkluderende undervisning eller undervisning for *alle* i en større skala i Afrika?

Lader det sig gøre igen at inddrage lokalsamfundet, sådan som det tidligere var tilfældet i de fleste lande i Afrika?

Vil det lykkes at forklare politikere og skolefolk, at der ikke er tale om et helt nyt program, der skal indføres, men at det er en udbygning af det bestående undervisningssystem, der vil gøre det i stand til at rumme alle børn? Vil afrikanske stater satse på en undervisning for *alle*, sådan som Uganda, der er et af verdens fattigste lande, har gjort?

I Uganda synes der at være en vilje til at styrke undervisningen for alle. Der er for blot en måned siden lovet ansættelse af yderligere 20,000 lærere i Uganda, heraf 2,000 til at styrke den inkluderende undervisning. Da Uganda i januar 1997 indførte Universal Primary Education (U.P.E), fordobledes elevtallet fra den ene dag til den næste fra ca. 2,6 mio til 5,9 mio og idag (februar 2000) er der 6,8 mil elever indskrevet i landets skoler. Heriblandt kom flere hundrede tusinde børn med behov for specialundervisning, idet det blev bestemt, at ud af de fire børn i hver familie, der fik tilbud om fri undervisning, skulle første prioritet gives til et barn med handicap, såfremt der var et sådant barn i familien. Den næste skulle være en pige.

Siden indførelsen af U.P.E. er utallige kurser blevet gennemført

for almindelige lærere, der nu måske for første gang opdagede, at de havde en elev med et handicap eller andre behov for specialundervisning i klassen.

Udfordringer

Man må ikke glemme de mere specifikt definerede specialundervisningstilbud til børn, der f.eks. er blinde, stærkt svagsynede, hørehæmmede, svært intelligensretardedede og autistiske, og som tidligere blev undervist på specialskoler og i specialklasser.

I et udviklingsland kan det være vanskeligt for forældre til børn med behov for specialundervisning at få indflydelse på barnets undervisningssituation i skolen. Derfor bør man give megen støtte til foreninger af forældre til børn med behov for specialundervisning.

I Uganda tog det næsten seks år at få en obligatorisk komponent om specialundervisning ind i den almindelige læreruddannelse. Dette at alle lærere ved noget om specialundervisning og inkluderende undervisning, anser jeg for at være helt centralt for, at det skal lykkes at inkludere børn med endog store behov for specialundervisning i den almindelige skole.

Den allerstørste udfordring eller det største problem for at inkluderende undervisning kan blive en succes, er det afrikanske eksamenssystem.

Hvert år, når eksamensresultaterne offentliggøres, ryddes avisernes forsider for at forkynde, hvilken skole der klarede sig bedst, næstbedst osv. Tilsvarende dårlig omtale får de skoler, der ligger under landsgennemsnittet. Man taler ligeledes om, hvilke distrikter, der har klaret sig bedst og hvilke dårligst.

De elever, der har scoret de højeste eksamens karakterer bliver afbildet og interviewet i avisen.

Så der skal en brav skoleinspektør eller lærer til for at optage en elev, man på forhånd kan se vil trække alvorligt ned i gennemsnittet for klassen og skolen.

Trods utallige forslag til, at børn med særlige pædagogiske vanskeligheder bør undtages for at få deres eksamensresultat talt med i gennemsnittet, er det endnu ikke lykkedes at ændre dette eksamenshysteri, hvilket iøvrigt også bevirker, at de fleste skoler i Afrika er alt for boglige og i alle tilfælde for lidt praktiske.

Men med den åbenhed og velvilje, der nu er i nogle lande i Afrika med hensyn til at indføre inkluderende undervisning, vil der forhåbentlig snart komme en løsning på dette problem.

Afslutning

Der findes i dag eksempler fra flere udviklingslande på, at man har påbegyndt inkluderende undervisning, enten på landsplan som i

Uganda, eller som små isolerede programmer. Jeg finder det derfor rimeligt, at overalt hvor Danmark støtter undervisningssektoren i et udviklingsland, at man samtidig yder teknisk og finansielt støtte til undervisning af børn med specialundervisningsbehov i en eksklusiv skole. Endvidere at man støtter udviklingslandene med at få så mange undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler, som det er praktisk muligt og forsvarligt af hensyn til kontinuiteten og stabiliteten.

Ud fra et menneskerettigheds syn synes det indlysende at anmode Danida om at styrke vilkårene for mennesker med et handicap i de lande, som er hovedmodtagere af dansk bistand.

Mennesker med et handicap hører overalt i verden til de fattigste og på alle måder dårligst stillede. Med en dansk bistand, der ifølge eget formål skal være fattigdomsorienterede, var forslaget måske relevant.

Note

Denne artikel er skrevet på baggrund af et foredrag forfatteren holdt ved Dafolo's konference om specialundervisning på Nyborg Strand den 7. December 1999.

Reference

1. Constitution of the Republic of Uganda, 1995, Published by the Government of Uganda.

Kognitiv adfærdsterapi og skolefobi

På baggrund af en konkret case beskrives problemer med diagnosticeringen og anvendelsen af principper fra Kognitiv Adfærdsterapi til behandling af skolefobi.

Diagnosticeringen blev dels foretaget ud fra ICD-10, dels ud fra udvalgte forfatteres beskrivelser af syndromet.

De anvendte metoder fra den kognitive adfærdsterapi var primært registrering af angstniveau, omstrukturering af irrationelle tanker, angsthierarki, eksponering in vivo baseret på shaping, modbetjning og positiv reforcering. Behandlingsforløbet strakte sig over 11 måneder, og resultatet var, at barnets totale skolefravær reduceredes til nul efter syv måneder. Opfølgning efter både et halvt og ét år viste, at der fortsat ikke var fravær på grund af angstreaktioner/skolefobi eller de til skolefobi associerede symptomer.

Det er artiklens intention at medvirke til debat om og inspirere til brug af den kognitive adfærdsterapi som behandlingsmetode i PPR-arbejdet.

Af Aage Thomsen

Indledning

Baggrunden for denne artikel er behandlingsarbejdet over to år med seks børn i alderen 6-14 år med diagnosen skolefobi. Alle børnene var blevet indstillet til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, og diagnosen blev primært stillet på grundlag af ICD-10.

Af de seks forløb blev det psykologiske arbejde med de fem udført ud fra en kognitiv adfærdsterapeutisk referenceramme, medens der for det ene forløbs vedkommende også var tale om anvendelsen af en anden terapeutisk

indfaldsvinkel sideløbende hermed. I gruppen af elever, hvor der udelukkende blev anvendt kognitiv adfærdsterapi, var der i ét tilfælde ud over skolefobien andre problemstillinger, og dette barn blev henvist til anden foranstaltning. For tre af elevernes vedkommende var der et vellykket resultat af den kognitive adfærdsterapi målt ved, at alle tre elever har genoptaget skolegangen stabilt, og at der angiveligt ikke har været symptomer på angst siden genoptagelsen af skolegangen. Af de seks cases beskrives i artiklen kun én.

Begrundelsen for dette er, at der ved dette forløb undervejs var mulighed for at indsamle præcise data.

I arbejdet med denne type problemstillinger kan der både være tvivl om diagnosen og om, hvor udbredt diagnosen egentlig er.

I en telefonenquete beskrevet i »Folkeskolen« i 1997 siges det, at skolefobi har en forekomsthyppeghed på 0,77 pr tusind børn på ni udvalgte PPR kontorer i Danmark. Denne hyppighed af diagnosen skolefobi pr tusind børn ligger lidt under raten i de klassiske undersøgelser over udbredelsen af skolefobi. Kennedy (1965) omtaler, at skolefobi har en frekvens på 17 tilfælde pr tusind elever.

En amerikansk undersøgelse beskrevet af Anderson (1994) har en hyppighed på 16 børn pr 1000 med diagnosen skolefobi. I denne undersøgelse er kravet, at hovedsymptomet »undgåelsesadfærd« skal være til stede, for at diagnosen stilles. Billedet af hyppigheden på PPR i seks kommuner på Vestfyn er seks registrerede tilfælde i 1996-97 ud af en elevgruppe på ca. 5000 skolebørn. Det giver en hyppighed på ca. 1,2 barn pr 1000 med diagnosen skolefobi. I disse opgørelser over hyppigheden af skolefobi svinger tallene altså fra 0,77 over 1,2 til 17 pr tusind elever.

I de sidste ca. ni år har brugen af den kognitive adfærdsterapi på PPR-Vestfyn, hvor artiklens for-

fatter arbejder, haft en rimelig stor anvendelsesgrad. Årsagen til dette er dels en tradition på kontoret, dels gode resultater ved at anvende principperne fra den kognitive adfærdsterapi til behandling af angsttilstande generelt, panikangst og specifikt skolefobi. Behandlingen af disse tilstande har været baseret på den ret store litteratur om emnet, f.eks. Lazarus et al.(1965), Rutter (1975), Hersen (1971), Craske (1991), Beck (1991), Kearney et al. (1994), Mørk et al. (1995), Rosenberg (1995), Clark (1997), Hougaard, (1997), King et al.(1998), Last et al.(1998), Oei et al. (1999).

I det følgende behandles en række teoretiske problemstillinger i forbindelse med diagnosticeringen af skolefobi og anvendelsen af kognitiv adfærdsterapi som metode til behandling af problemet skolefobi.

Diagnosticering af skolefobi

Det græske ord Phobos betyder flugt, terror og panik. Både i en indlæringsteoretisk og i en psykoanalytisk referenceramme opfattes angst, flugt og undgåelse som nogle af de vigtigste symptomer i diagnosticeringen af en fobisk tilstand. Angsten opfattes som et signal om fare, og undgåelse er den adfærd, der herefter beskytter mod angsten. Ollendick, et. al. (1994).

Med hensyn til skolefobi er der historisk set forskellige oplysninger om, hvornår diagnosen dukker op

i litteraturen. Blagg og Yule (1994) skriver, at det var Broadwin, der i 1932 første gang beskrev fænomenet som en særlig form for skulkeri. Et af de vigtigste kriterier var her, at barnet skulle have forsømselser varierende fra seks måneder til et år. Senere ændrede Broadwin kriteriet for skolefobi fra at være en særlig form for skulkeri til en selvstændig diagnose med eget symptombillede. Der blev nu sondret mellem skolevægning, som var med forældrenes vidende om fraværet og skulkeri, som var uden forældrenes viden om fraværet.

Der var en periode stadig uklarhed om afgrænsningen mellem skolevægning og skolefobi. I dag anvendes almindeligvis den sontring, som Hersov (1961) ud fra sine klassiske undersøgelser beskrev, nemlig at skolefobien er en særlig form for skolevægning, der er en del af et neurotisk symptombillede, og som også er klart adskilt fra skulkeri.

Med hensyn til den familiære baggrund ved disse to former for skolefravær – skulkeri og skolefobi – er der også grundlæggende forskelle. Nursten et al. (1981) fremhæver i en amerikansk undersøgelse, at børn, der skulker, almindeligvis kommer fra hjem, hvor der både er en emotionel og en materiel »powerity«, medens elever med diagnosen skolefobi kommer fra materielt »good homes.« Desuden karakteriserer Nursten,

at det emotionelle klima er over gennemsnittet i et hjem, hvor der er et barn med diagnosen skolefobi. Han er af den opfattelse, at både skulkeri og diagnosen skolefobi er samlebetegnelser for henholdsvis fravær og angstreaktioner. Ved skolefobi er det grundlæggende adfærdstræk, at barnet ikke tør forlade hjemmet, og hvis barnet presses til skolegang, kan angsten blive så stor, at der opstår panikangst.

Opfattelsen af forskellene i den hjemlige baggrund mellem skulkeri og skolefobi bekræftes i nogen grad af Mitchelle et al. (1980), som tilføjer, at der i hjem med skolefobi læses mere med børnene, at skolefobi-børnene ikke har så meget arbejde i fritiden, og at forældrene viser en interesse for skolearbejdet, der karakteriseres som over gennemsnittet.

Kombination af flere fobiske symptombilleder afspejles af Kearneys, (1994) undersøgelse af årsager til skolefobi. Han analyserede 63 elever med diagnosen skolefobi. Han kom frem til, at kun i 10 procent af tilfældene kunne årsagen til skolefobien relateres til situationer i skolen. I 26 procent af tilfældene var det en stærk tilknytning til moderen, der var hovedårsagen til syndromet. I andre 25 procent af sagerne blev det vurderet, at hovedårsagen var et ønske om at undgå sociale situationer.

Hos Anderson (1994) er skolefobien én af tre kategorier inden for angstadfærd, og det patognomiske symptom ved skolefobien er undgåelsesadfærd. De to andre typer angstadfærd, som Anderson har i samme gruppe som skolefobi, er obsessive-compulsive angstadfærd og Posttraumatic Stress Disorder. Flakierska-Praquin et al. (1996) er repræsentant for den opfattelse, at der altid er knyttet fysiske symptomer til symptombillet af en skolefobi. I hendes undersøgelse indgår 35 børn med diagnosen skolefobi i alderen 7 -12 år. Der opstilles to grupper af kriterier for at bruge betegnelsen skolefobi. I den ene gruppe af kriterier nævnes normal intelligens, fravær af registreret kriminalitet og tilsyneladende ingen sociale og familiære dysfunktioner. I den anden gruppe af symptomer indgår fravær fra skole over længere tid. For begge grupper fremhæves det, at de vigtigste somatiske symptomer er hovedpine, kvalme og mavepine.

Hersov (1961) finder i en undersøgelse af 150 børn med psykiske vanskeligheder, at 50 børn har diagnosen skolefobi. Et af resultaterne her er, at der i disse børns familier er en signifikant højere forekomst af neurotiske personer i familierne.

Diagnosesystemet ICD-10 beskriver ikke skolefobi som en selvstændig diagnose, men den beskrevne neurotiske angsttilstand

agorafobi- er det neurotiske symptombillede, der stemmer bedst overens med litteraturen om skolefobi beskrevet for eksempel af Finch (1960), Waller et al (1980), Kahn et. al. (1996).

I beskrivelsen af Agorafobi p.97 i ICD-10 uddybes symptombilledet med ... »En relativt veldefineret gruppe af fobier omfattende frygt for at forlade hjemmet, komme i forretninger, forsamlinger eller offentlige steder, eller rejse alene i tog, bus eller fly. Panikangst optræder ofte i forbindelse med agorafobi.« Med denne beskrivelse afgrænses skolefobien ved at »frygt for at forlade hjemmet«, frygt for »offentlige steder« og frygt for »forsamlinger« sættes lig med skolegang.

Det foreslås her, at den endelige diagnosticering kan foretages på baggrund af diagnosen agorafobi i ICD-10 systemet suppleret med de her citerede forfatteres beskrivelser af patognomiske symptomer.

Et tilfælde af skolefobi

Casebeskrivelse

Casepersonen er en velbegavet 9 årig dreng, der på tidspunktet for kontakten med PPR gik i 4. klasse. Han boede med forældre og to søskende på henholdsvis to og elleve år nogle få hundrede meter fra skolen.

Casepersonen havde de første skoleår jævnligt haft fravær, og ef-

terhånden var der udviklet et mønster, hvor moderen fulgte drengen i skole og overværede undervisningen.

Hvis familien forsøgte at få drengen til at gå i skole uden ledsagelse, udløste det gråd og klager over hjertebanken, kvalme, ondt i maven og enkelte gange egentlige symptomer på panikanfald. Ifølge moderen havde der lige siden skolestarten været problemer med drengens skolegang. I slutningen af 3.klasse udviklede situationen sig, så casepersonen slet ikke kunne forlade hjemmet uden moderen, og i august 96 henvendte familien og skolen sig til PPR.

Drengen var på det tidspunkt meget optaget af, at der når som helst kunne ske ulykker, og han var ængstelig for, at der skulle ske ham og især moderen noget. Disse tanker havde han ifølge moderen altid haft, men den seneste tid havde det taget overhånd, og drengen beskæftigede sig næsten udelukkende med forestille sig ulykker og tale om dem.

Han havde vanskeligt ved at falde i søvn og kunne angiveligt ikke sove, undtagen moderen sad hos ham, indtil han faldt i søvn. Han kunne ikke være alene hjemme i huset uden at symptomerne på angst opstod, og selv om moderen var i huset, havde han behov for hele tiden at vide, i hvilket rum hun var.

Casepersonen klagede dagligt især over ondt i maven. Moderen angav, at mavepinen altid optrådte, når forberedelserne til skolegangen påbegyndtes, eller når hun gjorde klar til at ville gå på indkøb og lignende. Hvis hun i øvrigt skulle væk fra hjemmet, var drengen som oftest med. I de få tilfælde hvor dette ikke kunne lade sig gøre, skulle han præcist have at vide, hvor hun skulle hen, og hvornår hun kom tilbage. Det var på det tidspunkt kun faderen, der i kortere tidsintervaller kunne give casepersonen så megen tryghed, at moderen kunne forlade hjemmet, uden at der opstod symptomer på angst hos casepersonen.

Moderen berettede om en enkelt episode i et indkøbscenter, hvor drengen blev væk fra familien og blev efterlyst over højttaleren. Umiddelbart kunne man tro, at der her lå kimen til en årsagsforklaring, men indtrykket af drengens beskrivelser af forløbet af denne episode var ikke, at han opfattede dette som en traumatisk hændelse. Denne hændelse kunne heller ikke spores i hverken en CAT eller en Rorschach testning. Det er i overensstemmelse med Hougaard (1996), der anfører, at det hos fobikere generelt ikke er muligt at finde specifikke traumatiske episoder eller oplevelser, som kan forklare angsttilstanden.

Hver aften forsikrede drengen, at næste morgen ville han i skole,

men om morgenen blev han rastløs, nervøs og fik ofte mavepine, hovedpine eller andre psykosomatiske symptomer. Resultatet var, at moderen opgav at få ham i skole.

Udover angsten for at gå i skole var drengen meget optaget af nøgler og låste døre. Han gjorde sig mange tanker, om han kunne komme ind i huset, og hvor nøglen blev gemt. Hverken samtalerne eller testningen kunne belyse dette nærmere.

Klasselæreren beskrev drengen som en meget ængstelig dreng med mange forsømmelser. En velbegavet, køn og populær dreng i klassen. Meget rastløs og urolig, især når der skete andre aktiviteter end de planlagte.

Hos forældre eller deres nærmeste slægtninge var der angiveligt ingen former for neurotiske eller depressive lidelser. Grunden til skolevægringen var uforståelig for forældrene og for lærerne.

Skolefobien havde ved henvendelsen til PPR stået på i mere end et år, og der havde de sidste tre måneder været tale om en fraværsprocent omkring de 90. I sidste fase var der tale om en fraværsprocent på 100. (se figur 4)

Disse beskrivelser af forløbet op til henvendelsen til PPR stemmer overens med Kahn (1981) og Waller & Eisenbergs (1980) beskrivelse af den proces, der fører til en egentlig skolefobi.

Diagnosticering af casen

Diagnosticeringen af skolefobien hos casepersonen er foretaget dels ud fra agorafobidiagnosen i ICD-10 systemet, dels ud fra litteraturen om skolefobi.

Tabel 1 viser, at casepersonens fobiske angst for at færdes alene uden for hjemmet svarer til ICD-10 systemets operationelle definition på fobisk angst.

Ud over symptomerne i tabel 1 har der hos casepersonen været mere end fire tilfælde af panikanfald inden for en fire ugers periode. Anfaldene var angiveligt ikke forbundet med specifikke situationer eller genstande, reel fare eller fysisk overbelastning. De optrådte udelukkende i forbindelse med forsøg på genoptagelse af skolegang og/eller separation fra moderen. ICD-10 anser som nævnt panikangst for at være et ledsagesymptom til agorafobi.

Tabel 1: ICD-10 diagnoseliste over agorafobi sammenholdt med symptomer hos casepersonen

F 40,0 Agorafobi – fobisk angst for at færdes alene uden for hjemmet (Agoraphobia)	
A. Angst i, eller undgåelse af mindst 2 af følgende situationer:	symptomer hos case-personen:
(1) menneskemængder	X
(2) offentlige steder	X
(3) færden alene	X
(4) færden uden for hjemmet	X
B. Mindst 2 angstsymptomer samtidigt, heraf mindst 1 autonomt:	
<i>Autonome:</i>	
(1) hjertebanken	X
(2) sveden	
(3) rysten	
(4) mundtørhed	X
<i>Andre:</i>	
(5) vejrtrækningsbesvær	X
(6) kvælingsfornemmelse	
(7) trykken i brystet	
(8) kvalme, mave uro	X
(9) svimmelhed	
(10) uvirkelighedsfølelse	
(11) frygt for at miste selvkontrollen	
(12) frygt for at dø	X
(13) hedeture	
(14) dødhedsfølelse eller paræstesier	
C. Betydelig gene fra angst eller undgåelsesadfærd	X
D. Erkendelse af, at angst eller undgåelse er overdreven eller urimelig	X
E. Optræden begrænset til frygtede situationer eller tanken herom	X
F. Psykotiske lidelser og organisk ætiologi udelukkes	X

Tabel 2 nedenfor viser de vigtigste symptomer på skolefobi, som de forfattere, der er nævnt her i artiklen har fremhævet som pri-

mære symptomer på denne diagnose, og som har kunnet registreres hos casepersonen.

Tabel 2: Primære symptomer på skolefobi hos de i artiklen citerede forfattere. Symptomerne er stort set alle registrerede hos casepersonen

<i>Symptomer</i>	<i>symptomer registreret hos casens person</i>
Nigel Blagg et al. (1994): forsømmelser skal være fordelt over mindst 6 måneder	X
Hersov (1961): fravær skal være med forældrenes viden	X
Nursten et al.(1981): børnene kommer fra materielt "good homes"	X
Nursten et al.(1981): det emotionelle klima i hjemmet over gennemsnittet	X (ud fra et skøn)
Nursten et al.(1981): hvis barnet presses til at forlade hjemmet opstår der panikangst	X (panikangst som defineret i ISD-10 p. 101)
Michelle et al.(1980): forældrenes interesse for skolearbejdet over gennemsnittet	X (ud fra et skøn)
Kearney (1994): hos 26 procent af gruppen med skolefobi er en stærk tilknytning til moderen hovedsymptomet	X
Kearney (1994): 25 procent af gruppen med skolefobi undgår sociale situationer	X
Anderson (1994): der skal indgå "undgåelsesadfærd" for at diagnosen skolefobi kan stilles	X
Flakierska-Praquinet et al. (1996): normal intelligens	X (WISC)
Flakierska-Praquinet et al. (1996): fravær af registreret kriminalitet	X
Stuart Finch (1960): barnet ændrer sig og bliver aggressivt overfor personer i den nære omgangskreds	X
Hersov (1961): børn med skolefobi kommer fra familier med en signifikant højere forekomst af neuroser	
Flakierska-Praquinet et al. (1996): tilstedeværelse af somatiske symptomer	X
Atkinson et al.(1989), Esben Hougaard (1997): separationsangst/adskillelsesangst fra moderen	X

I den litteratur, der citeres i tabel 2 skriver forfatterne om symptomer, som de anser for at være særligt vigtige eller direkte patologiske for diagnosen skolefobi. Som det ses af tabel 2, har casepersonen praktisk taget alle disse symptomer. Kun symptomet neurotiske dispositioner i familien mangler.

På baggrund af ovenstående konkluderes, at drengen lider af en fobisk angsttilstand med differentialdiagnosen skolefobi.

Kognitiv adfærdsterapi

Udgangspunktet for behandlingsarbejdet var, at casepersonen havde et skolefravær på 100%. Dette var basislinjen. Et andet hovedproblem var, at moderen ikke kunne forlade ham, uden at han fik angstsymptomer.

Arbejdet med casepersonen omfattede i alt 147 kontakter. Heraf var de 45 kontakter samtaler med familie, lærergruppe eller familielægen, samt egentlig terapi med casepersonen. Behandlingsforløbet strakte sig over ca. 11 måneder og var inddelt i fire faser.

Første fase handlede primært om at skabe et tillidsforhold og om at afdække problemstillingen ved indsamling af data og testning.

I anden fase blev casepersonen konfrontere med de to typer af angstfyldte situationer, der er beskrevet i det foregående. Konfrontering af personen med net-

op det, der er angstprovokerende er en meget anvendt metode, (Oestrich (1996), som har vist sig effektiv i behandlingen af fobikere. Den hedder i den kognitive terapi eksponering in vivo. Metoden medfører, at personens overdriivelse af farerne ved at udsætte sig for fobiens kernesituationer reduceres og til sidst forsvinder. Eksponeringen blev i denne fase baseret på shapingprincippet, som er en langsom tilnærmelse til gradvist mere angstprovokerende situationer.

Tredje fase centreredes om eksponering baseret på modbetingning af angsten ved ophold i klasselokalet sammen med de øvrige elever. Forskellen på »shaping« og »modbetingning« er, at modbetingningen indebærer, at der samtidig med den angstfyldte situation også præsenteres en så opmærksomhedskrævende stimulus, at angsttankerne undertrykkes. Teorien er, at de irrationelle tanker om den indbildte fare langsomt dæmpes. Angsten reduceres herved til et niveau, hvor casepersonen kan udholde den og ikke behøver at flygte for at klare situationen (Se tabel 5).

Anvendelsen af både shaping og modbetingning anbefales af Kennedy (1965), der viste, at i de tilfælde, hvor angstniveauet var højt, var det en fordel at anvende klassisk betingning. Derimod var operante principper – herunder

shaping – mest anvendelige, hvor angstniveauet var lavt.

I fjerde og sidste fase blev der arbejdet med, at casepersonen på normal vis skulle deltage i undervisningen. Derudover arbejdedes der med at stabilisere og udbygge

resultaterne samtidig med, at lærere og familie var opmærksomme på, om der viste sig symptomer på tilbagefald.

I alle faser anvendtes positiv re-inforcering.

Table 3. Oversigt over proces, metoder og mål i den kognitive terapi overfor casepersonens skolefobi

Tidsperiode	metoder	mål
1.-4. måned	hjemmeundervisning anamnese testning med WISC, Rorschach og CAT	<ul style="list-style-type: none"> - at fjerne presset for at skulle adskilles fra moderen og at skulle genoptage skolegangen. - at indsamle data til diagnosticeringen - at skabe et tillidsforhold til casepersonen - at analysere eventuelle tidligere hændelser, som kunne begrunde skolefobien - at registrere tilfælde af neurotiske lidelser i familien - at indsamle data med maximal reliabilitet og validitet
5.-6. måned	udformning af angsthierakier hjemmearbejde: forældrenes shaping af adskillelse fra moderen incl. positiv forstærkning eksponering baseret på shaping af skolevejen, først ved visualisering, senere in vivo	<ul style="list-style-type: none"> - at omstrukturere irrationel angst ved separation fra moderen og genoptagelse af skolegangen - overvindelse af angsten ved adskillelse fra moderen og moderens genoptagelse af hendes arbejde i fuldt omfang - at overvinde angsten ved at forlade hjemmet og gå ind på skolen og i klasseværelset – uden at andre elever er tilstede
7-11. måned	eksponering in vivo baseret på modbetning og positiv forstærkning. Ophold i klasseværelset stabilisering, opfølgning og positiv forstærkning	<ul style="list-style-type: none"> - at kunne opholde sig i klasseværelset medens de andre elever er til stede at kunne færdes på skolen iøvrigt deltagelse i undervisningen uden tilsynkomst af "erstatningssymptomer"

Tabel 3 er en oversigt over tidsforløbet i casen, de anvendte metoder fra den kognitive adfærdsterapi og målet med brugen af de enkelte metoder.

1. fase: Samtaler og angstreducing

Under de første fire-fem samtaler på PPR virkede casepersonen meget urolig og rastløs, og når emnerne nærmede sig skolegang, blokerede han og svarede udelukkende med stærk motorisk uro og ønske om at stoppe samtalerne.

Et primært mål var derfor de første fire måneder at fjerne presset på drengen for at mindske angstreaktionerne. Sekundært at få foretaget en grundig diagnostisering og registrering af problemerne og angstens fokus.

Drengen blev testet med WISC, Rorschach, og CAT. Konklusionerne af testningerne var, at der var tale om et barn med et meget højt angstniveau og mange tanker om død og ulykker. Det var ikke muligt at afdække traumatiske oplevelser, der kunne ligge til grund for casepersonens angst. Der var ikke signaler om mere præcise traumer eller markante årsagsforhold til det høje angstniveau. Det var heller ikke muligt at finde årsagen til de irrationelle tanker om de mulige ulykker, der kunne forekomme, hvis drengen forlod moderen eller genoptog skolegangen. Denne mangel på specifikke

traumatiske oplevelser til forklaring af årsagen til skolefobien stemmer overens med undersøgelser af Menzies & Clarke (1995), som her er refereret efter Hougaard (1996).

Casepersonens angstniveau blev ved hver kontakt med PPR registreret ved hjælp af skalaen i tabel 4, og illustreret i figur 1.

Moderen havde fået fri fra arbejde, og der blev iværksat hjemmeundervisning. Moderens opgave i denne periode var sammen med faderen at gennemføre en shapingproces med det mål, at mindske separationsangsten ved blandt andet at bringe casepersonen i kontakt med andre familiemedlemmer og personer, som casepersonen tidligere havde haft et nært forhold til. Dette var starten på en senere shaping af adskillelsen mellem casepersonen og moderen. Indtil henvisningen til PPR havde der været gjort mange forsøg på adskillelse, derfor var casepersonen meget på vagt over for moderens rutiner, og det var nødvendigt at anvende meget små skridt i de krav, der blev stillet til denne proces. Et af grundprincipperne i den kognitive adfærdsterapi er, at det – især i starten behandlingsarbejdet – er vigtigt, at sikre succes under de første skridt i ændringen af problemadfærden Rimm (1974).

For at fjerne separationsangsten fik casepersonen at vide, at han

ikke skulle i skole de første fire måneder. Han ville også i god tid – mindst en uge før – få at vide,

hvornår vi ville starte den proces, som skulle føre til genoptagelse af skolegangen.

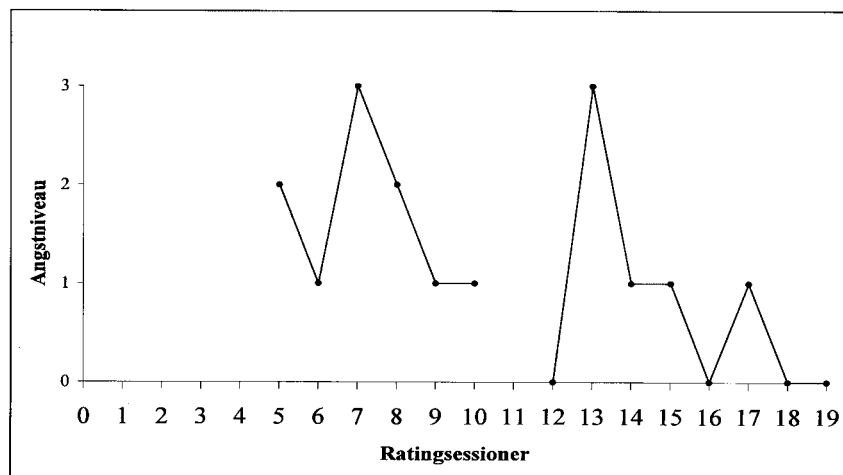
Tabel 4. Skala til registrering af angstniveau under samtalerne med casepersonen (figur 1) og ved ratingspunkterne på skolevejen (figur 3). Kategorierne er udarbejdet sammen med casepersonen

0	1	2	3
"ingen uro" "ingen angst" "rolig og afslappet" "kan ikke mærke noget i maven"	"lidt uro" "men kan godt fortsætte"	"meget uro" "kan mærke lidt mavepine" "er lidt stiv i bevægelserne" "kan næsten ikke fortsætte"	"meget uro" "ondt i maven" "kvalme" "trækker vejret for meget" "kan absolut ikke fortsætte" "er helt stiv i kroppen" "stop"

Efter den første måned blev der ikke registreret flere panikanfald og angstniveauet svingede mellem 0 og 2 afhængigt af indholdet af samtalerne. Hver gang emnet

»skole« kom på tale steg angstniveauet.

Tallene i Figur 1 viser tilsyneladende en faldende tendens over tid. Se dog Craske et al.(1991) nedenfor.



Figur 1. Casepersonens selvurdering af angstniveau under omstruktureringen af irrationelle tanker om moderadskillelse og skolegang

2. fase: Omstrukturering af de irrationelle tanker om separation fra moderen og genoptagelse af skolegangen

Inden for den kognitive terapi går en af metoderne i behandling af angst ud på at komme til erkendelse af, at angst kan være kædet sammen med en irrationel måde at tænke på. Personernes måde at tænke på medfører almindeligvis en overdivelse af de ulykker, der kan forekomme, hvis personen konfronteres med de situationer, der fremkalder fobien. For at nå til denne erkendelse, anvendes opstilling af angsthierakier. Anvendelsen af angsthierakier foregår ved, at personen i samarbejde med terapeuten udarbejder en liste over de ulykker, som personen tror, der vil kunne ske, hvis han for eksempel som her – separeres fra moderen eller genoptager skolegangen. Arbejdet med denne metode påbegyndtes ca. fire måneder inde i behandlingsforløbet.

Nogle af de klassiske spørgsmål fra den kognitive terapi som udgangspunkt for drøftelsen af irrationelle angsttanker kunne eksempelvis være:

- »hvad er det værste, der kan ske ved, at du går over i skolen?«
- »hvad er det værste, der kan ske ved, at du ikke er sammen med din moder ?«

- »vil du lave om på rækkefølgen?«
- »hvor stor en sandsynlighed tror du der er, for at der vil falde en atombombe, medens du er i skole, hvor sandsynligt ville det være på en skala fra 0 til 100?«
- »tror du, at du dør/ der falder en atombombe, hvis du ikke er sammen med din moder/hvis du går over i skolen?«

Arbejdet med angsthierakierne til omstrukturering af tanker om angsten var inspireret af Barlows (1993) opstilling og anvendelse af angsthierakier.

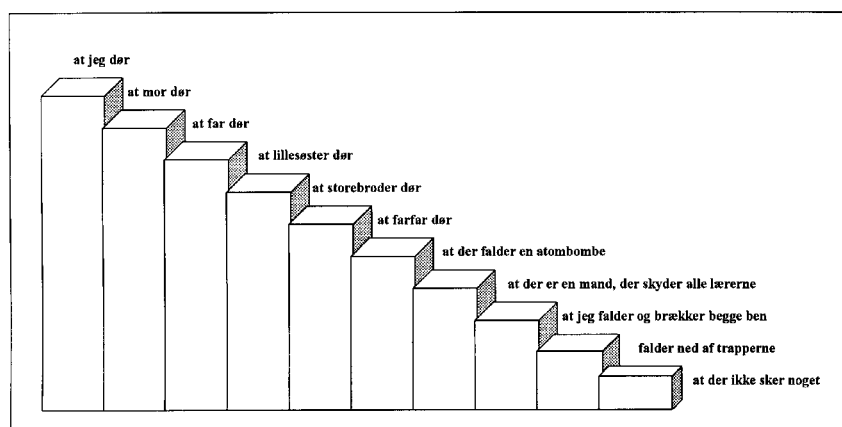
Den normale procedure i forbindelse med anvendelse af et angsthieraki er at anvende en afslapningsprocedure og derefter visualiseringerne af processen. Dette antages at reducere de problematiske tanker. Egne erfaringer har imidlertid vist en manglende effekt ved brug af afslapning og visualisering. Derudover fandt Craske et al.(1991), at kognitiv bearbejdning af irrationel angst og eksponering in vivo er mere effektiv end afslapningsprocedurer og visualiseringer specielt i relation til angstproblemstillinger.

Den kognitive bearbejdning af de irrationelle tanker om skolegang og separation fra moderen strakte sig over en periode på ca. to måneder. Herefter var det regi-

strerede angstniveau så lavt, at det formodedes, at casepersonen kunne magte at arbejde med de konkrete angstprovokerende situationer både i forbindelse med adskillelse fra moderen og med genop-

tagelse af skolegangen.

Et af de angsthierakier, som blev anvendt til arbejdet med en ændring af irrationelle tanker, er vist i figur 2.



Figur 2. Et eksempel på et af de angsthierakier, der blev anvendt i samtalerne med casepersonen

3. Fase: Eksponering in vivo baseret på shaping – skolevejen

I dette behandlingsforløb blev der anvendt shaping dels i forbindelse med adskillelsen fra moderen, dels ved træningen af casepersonen i genoptagelsen af skolegangen.

Adskillelsen fra moderen blev under supervision udført af familien. Der blev her ikke anvendt ratingpunkter, idet det skønnedes, at registreringsarbejdet ville være for omfattende for familien.

Ved shapingen af skolevejen blev denne delt op i 10 ratingpunkter.

Disse punkter blev grundigt gennemarbejdet med casepersonen. Ratingpunkterne blev fortrinsvis valgt, fordi de angiveligt var særlig angstprovokerende steder – eller såkaldte »road blockings« Williams (1984) – som tidligere ville have medført, at han ville vende om på grund af angstsymptomer.

Ved eksponeringen in vivo blev der standset op ved hvert af de ti ratingpunkter. Her skulle casepersonen på en skala fra 0-3 (tabel 4) vurdere angstniveauet. Under drøftelsen af, hvor højt angstniveauet skulle vurderes, oplevede

casepersonen samtidig, at han kunne bekæmpe lysten til at benytte sig af undvigelsesadfærd. Hvert punkt var således en angstprovokerende situation, hvor angsten langsomt blev fjernet ved, at casepersonen blev udsat for situationen i stedet for at undgå den. Ved denne konfrontation fik han mulighed for en oplevelse af ufar-

lighed. Hougaard (1996) beskriver denne problematik.

Hver gang casepersonen kom til et punkt, hvor vurderingen var 3, gik vi tilbage til udgangspunktet, som var entreen i hjemmet. Det varede i alt ni ture fordelt over tre dage, før angstniveauet var reduceret til nul.

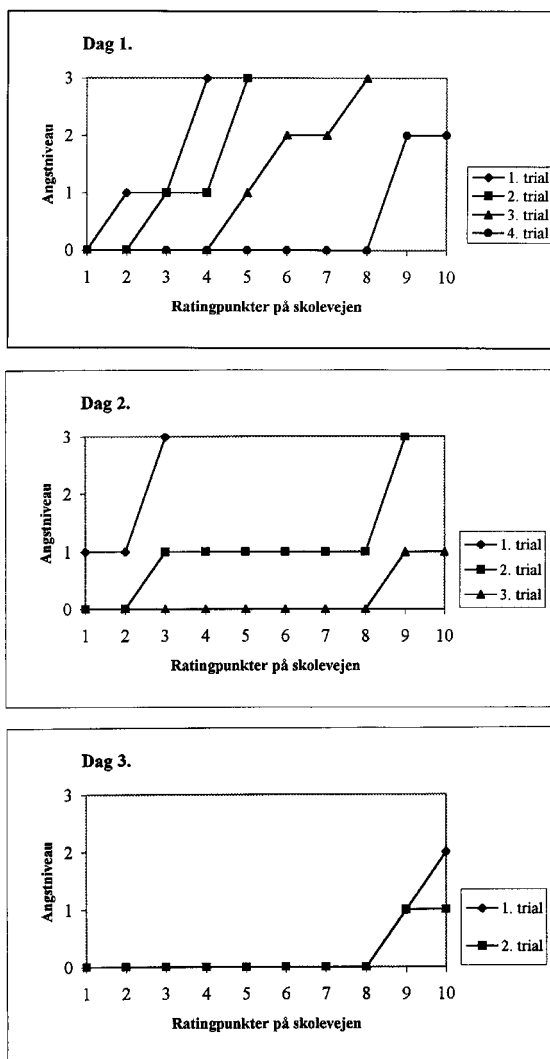
Tabel 5. Tallene i tabellen svarer til dem, der er anvendt i Tabel 4. og går fra en normaltilstand uden angstsymptomer til panikangst. Panikangst var under behandlingen kriteriet for at vende om og gå tilbage til udgangspunktet. De fleste af ratingpunkterne var udpeget af casepersonen som steder, hvor han plejede at vende om.

Ratingpunkter på skolevejen	9 forsøg fordelt over tre dage								
	1. dag				2. dag			3. dag	
	1	2	3	4	1	2	3	1	2
1. uden for fordøren ved hjemmet	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2. hvor indkørsel og fortov mødes uden for hjemmet	1	0	0	0	1	0	0	0	0
3. stativ til forhindring af cykling ind til en gangsti	1	1	0	0	3	1	0	0	0
4. hvor to stier ind til skolen mødes	3	1	0	0		1	0	0	0
5. ved døren ind til skolen		3	1	0		1	0	0	0
6. ved en trappe inde på skolen på vej ned til klasselokalet			2	0		1	0	0	0
7. ved det første ur på vej ned til klasselokalet			2	0		1	0	0	0
8. ved det andet ur på vej ned til klasselokalet			3	0		1	0	0	0
9. ved døren ind til klasselokalet				2		3	1	1	1
10. ved casepersonens plads inde i klasseværelset				2			1	2	1

I figur 3 ses, hvorledes angstniveauet faldt i forbindelse med shaping-processen. Ved hvert ratingpunkt blev der givet tid, at casepersonen kunne mærke angsten og drøfte vurderingen af angstniveauet. Dette medførte, at niveauet langsomt blev mindre. Ved hvert ratingpunkt blev det også drøftet, hvordan angsten kunne dæmpes næste gang ratingpunktet skulle passeres. På trods af dette var disse steder på ruten vanskelige at passere for casepersonen. Lidt tilfældigt opstod her ideen om at anvende et billede fra computerspillene. Casepersonen sammenlignede sig selv med figurerne i et computerspil – figurer, der skulle tilbage til udgangspunktet for at hente ny energi eller liv. Dette billede hjalp casepersonen til at passere ratingpunkterne.

Casepersonens ratings i proceduren ovenfor fremgår af Tabel 5 på forrige side.

Tallene i Tabel 5 er gengivet som kurver i figur 3 for at illustrere casepersonens ratings i hver af de tre dage, behandlingen varede.



Figur 3.

En grafisk afbildning af resultaterne i tabel 5.

Det fremgår eksempelvis af grafen, at casepersonen den første dag efter fire forsøg kunne gå fra hjemmet til hans plads i klasseværelset sluttende med et angstniveau på 2.

Af graferne i Figur 3 fremgår det, at angstniveauet i løbet af de 9 forsøg fordelt over tre dage reduceredes væsentlig og at den højeste angstrating, nemlig 3, ikke forekom efter dag to.

På tredjedagen viser grafen et angstniveau på 0 hele vejen fra hjemmet og til klasseværelsets dør kunne skimtes på gangen.

4.fase: Eksponering in vivo – modbetjning i klasseværelset

Fase 4 varede i alt fire måneder, af disse fire måneder var selve behandlingsarbejdet koncentreret i den første måned. De sidste tre måneder var centreret om små justeringer og stabilisering af casepersonens situation i skolen.

De to vanskeligste og mest angstprovokerende steder på ruten fra hjemmet og til casepersonens plads i klasseværelset var:

- at kunne gå ind i klasseværelset, når de andre elever var i rummet og
- at kunne deltage aktivt i undervisningen.

Som tidligere nævnt anbefaler Kennedy (1965) brug af modbetjning ved meget angstprovokerende situationer. Derfor blev dette princip anvendt i den sidste fase.

Tidligere i forløbet havde casepersonens interesse for computerspil vist sig at være så opmærksomhedskrævende, at han glemte angsten. For at udnytte

dette, blev casepersonen sat til at spille computer (med nedskruet lyd) i klasseværelset, medens de øvrige elever kom ind. Dette eliminerede øjensynligt angstsymptomerne fuldstændigt, sådan at han efter tre uger kunne deltage normalt i undervisningen.

For yderligere at spænde et sikkerhedsnet ud og sikre succes i denne sidste og meget angstprovokerende fase, blev der efter samråd med forældrene og familiens læge ordineret angstdæmpende medicin. I de første fire dage af fase 4 blev der anvendt apozepam hver morgen.

Kravene blev hele tiden gradvist forøget, og casepersonen var hele tiden med til selv at foreslå og stille nye krav til adfærden i klasseværelset. Eksempler på disse krav var, at kunne gå ind i klassen samtidig med de øvrige elever, at sidde på sin egen plads i stedet for ved computeren, at kunne følges med klassen til morgensang, at kunne gå alene hen til toiletterne, at kunne deltage i frikvartererne.

Fremskridtene og casepersonens oplevelse af at kunne de øgede krav og de aftalte programændringer fungerede angiveligt som positive forstærkninger.

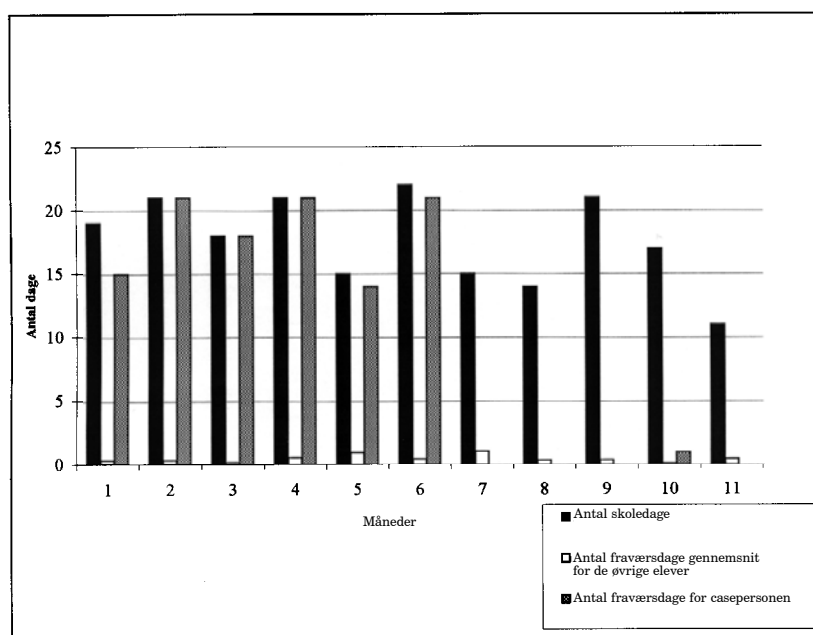
Opfølgning

Indstillingen til PPR og arbejdet med diagnosticering og behandling af problemstillingen tog ca. seks måneder. Herefter blev skolegan-

gen genoptaget og stabiliseret. Der blev ikke registreret nye symptomer på angst ved opfølgningen et halvt og et helt år efter afslutningen af arbejdet. Der er ikke siden afslutningen af sagen fra familie og lærere givet udtryk for, at der er dukket nye symptomer på angst op. De gamle symptomer er heller ikke vendt tilbage.

For at få et præcist mål for effekten af behandlingen registre-

rede klasselæreren fraværet. Af figur 4 fremgår det, at der 19 elever i klassen. De første seks måneder var casepersonens fravær 100 procent. Fraværet hos de øvrige elever var gennemsnitlig var ca. én dag om måneden svarende til ca. 5 procent. Efter seks måneders arbejde med casepersonens blev fraværet reduceret til nul bortset fra to dage, hvor moderen angav forkølelse som årsag til fraværet.



Figur 4. Figuren viser casepersonens fravær under de 6 første måneders forberedende behandling af hans irrationelle tanker. Desuden viser figuren, hvordan fraværet falder efter tre dages shaping af skolevejen i den 7. måned. Til sammenligning er det samlede antal skoledage per måned samt hans klasses gennemsnitlige fravær anført.

Diskussion

Forskelle i forekomsthypigheden af skolefobi i de undersøgelser, der blev refereret i indledningen, skyldes sandsynligvis forskelle i diagnosticering, behandling, traditioner og ressourcer.

I en undersøgelse af Tonge (1994) blev der rejst tvivl om hensigtsmæssigheden af anvendelsen af en indledende behandlingsperiode, hvori presset på patienten m.h.t. moderadskillelse og genoptagelse af skolegang blev søgt fjernet. Tonge fandt, at selv om panikanfaldene udeblev, og det registrerede angstniveau faldt, så var det umuligt helt at reducere forventningsangsten.

I denne artikels case blev en sådan behandling alligevel forsøgt. Dette medførte tilsyneladende en angstreduktion, men materialet er spinkelt. I en anden case på PPR-Vestfyn blev denne initiale fase udeladt og en sammenligning mellem de to forløb viste, at der ingen forskel var. Da der ved fobier ofte er forventningsangst, kunne dette tale for at udelade en initial behandlingsfase af den omtalte art. Men materialet er som sagt spinkelt.

I denne artikels caseundersøgelse blev der ikke anvendt den gængse afslapningsteknik. Begrundelsen for dette var dels Graska et al. (1991), der fandt at omstrukturering og bearbejdning af irrationelle tanker var mere ef-

ektiv, dels tidligere erfaringer med visualisering og afslapning uden effekt på fobitilfælde.

Anvendelsen af computerspil som distraktionsstimulus var en tilfældig opdagelse. Fysiske og psykiske afslapningsteknikker i kombination med positive sociale, materielle eller aktivitetsforstærkere er almindeligt anvendt som modbetingere. Computerspil var imidlertid en positiv forstærker og modbetinger af angstreaktionerne for casepersonen, fordi det var opmærksomhedskrævende.

Det kan ikke bedømmes om anvendelsen af medicin ved starten på eksponeringsfasen in vivo med modbetning havde nogen effekt.

I den kognitive terapi er det et hovedprincip at lade klienterne udføre hjemmearbejde. I denne case påtog forældrene sig at udføre adskillelse fra moderen, men registreringer kunne ikke udføres og sammenligning med shaping af skolevejen kunne derfor ikke foretages.

Det skal nævnes, at vi på PPR-Vestfyn har haft vellykkede resultater med kognitiv adfærdsterapi overfor skolefobi i tre ud af seks tilfælde. I de tre vellykkede tilfælde var børnene under 10 år ved behandlingens start. Dette stemmer overens med Miller et al. (1972), der i en undersøgelse af 67 børn med skolefobi fremhæver, at der er markant bedre resultater med børn under 10 år. Behandlingen

var vellykket for 96% af børnene under 10, medens kun 57% af børnene mellem 11-15 responderede positivt på behandlingen.

Der vides mig bekendt kun lidt om skolefobikeres langstidsprognose, herunder senere forekomst af andre psykiske lidelser. To undersøgelser af Peter Tyrer et al (1974) og Flakierska-Praquin et al (1996) viste dog eksempelvis, at der blandt voksne med depression, angstneuroser, fobier – blandt andet agorafobi – tidligere havde været en forekomst af skolefobi. Selvom disse to undersøgelser kun indirekte kan relateres til artiklens case, der som tidligere nævnt ud over skolefobien led af separationsangst, angst for menneskemængder og angst for at færdes alene uden for hjemmet, peger undersøgelserne dog på en interessant problemstilling. Har anvendelsen af kognitiv adfærdsterapi ved skolefobi i højere grad end andre typer af behandling en langtids effekt, sådan at neurotiske tilstande i voksenalderen kan undgås? Dette spørgsmål kan naturligvis kun besvares gennem længdesnitsundersøgelser af de senere langtidsvirkninger af kognitiv adfærdsterapi.

Acknowledgments

Dele af problemstillingerne i artiklen har været drøftet med kollegerne på kontoret og artiklen som helhed har været drøftet med Dr.phil. Preben Kihl, Danmarks Lærerhøjskole, Odense.

Referencer

- Anderson, J. (1994) Epidemiological Issues, i: *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Edited by Ollendick, T.H., Plenum Press New York.
- Atkinson, L.B. Quarrington, J.J., Cyr, and Atkinson, F.V. (1989) : Differential Classification in School Refusal, *British Journal of Psychiatry*, vol 15-5, pp. 191-195.
- Barlow, D. H. (1993) *Clinical Handbook of psychological Disorders*. Ed. by Barlow, D.H., State University of New York at Albany, The Guildford Press, New York.
- Beck (1990) Beck, A.T, Freeman, A. *Cognitive Therapy of Personality Disorders*, The Guildford Press, New York.
- Beck, A.T. (1991) *Cognitive therapy as the integrative therapy*. *Journal of psychotherapy Integration* vol 1, pp.191 – 198.
- Blagg, N., Yule, W. (1994): School Refusal i: *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Edited by Ollendick, T.H., Plenum Press, New York.
- Clark, D.M (1997) Panic disorder and social phobia i: Clark, D.M and Fairburn C.G. *Science and Practice of Cognitive Behaviour Therapy*, Oxford University Press, New York.
- Craske, M.G., Brown T. A., Barlow D.H., (1991): Behavioral Treatment of Panic Disorder: A Two-Year Follow-Up. *Behavior Therapy* vol 22, pp. 289-304.
- Finch, S.M., (1960) *Fundamentals of Child Psychiatry*, W.W.Norton & Company inc. New York.
- Flakierska-Praquin, N., Lindström, M., Gillberg, C., (1996): School refusal: A controlled 20-30 year follow-up study

- of Swedish urban Children i: *Unwillingly to School*, Edited by :Kahn,J.H., Nursten, J., 4.th edition, Gaskell, London.
- Folkeskolen nr 43 1997, p.12.
- Hersen, M., (1971): The Behavioral Treatment of School Phobia. – Current Techniques. *The journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 153, No 2,pp. 99-107.
- Hersov L. A., (1961) Persistent non-attendance at School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* vol 1, pp. 130-136.
- Hougaard, E., (1996) *Psykoterapi – teori og forskning*. Dansk psykologisk Forlag, København. 1.udg.1.opl.
- Hougaard,E., (1997). *Kognitiv behandling af angst og panik*. Dansk psykologisk Forlag 1997.p 54.
- Kahn,J.H. (1974). School Phobia or School Refusal. i: Turner,B. *Truancy*. Ward Lock Internal, London.
- Kahn,J.H., Nursten,J.P., Carroll,H.C.M., (1996) : An Overview i: Kahn,J.H., Nursten,J.,*Unwillingly to School*. 4. ed. Gaskell, London.
- Kearney, C.A., Beasley, J. F.(1994) : The Clinical Treatment of School Refusal Behavior: A Survey of Referral and Practice Characteristics: *Psychology in the Schools*, vol. 31, pp. 128 – 132.
- Kennedy, W.A.(1965) School Phobia: Rapid treatment of fifty Cases. *Journal of Abnormal Psychology* vol 70. No 4, 285 – 289.
- King,N.J.,Tonge,B.J., Heyne,D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson,N., Ollendick T.H.,(1998): Cognitive-Behavioral Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation, *J.am.Acad.Child Adolec.Psychiatry*; vol 37 no 4, pp.295-303.
- Last, C.G., Hansen,C., Franco, N. (1998): Cognitive-Behavioral Treatment of School Phobia. *J.Am.Acad. Child Adolec. Psychiatry*, 37 no 4, pp. 304-385.
- Lazarus, A.,A.,Davidson,G.C., Polefka,D. (1965) : Classical and operant factors in the Treatment of a School Phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol.70. No 3 pp.225 -229.
- Miller, L.C., Barrett,C.L., Hampe,E., Noble,H.,(1972): Comparison of reciprocal inhibition, Psychotherapy, and Waiting List Control for Phobic Children. p. 275 *Journal of Abnormal Psychology*, Vol 79, No 3, 269 – 279.
- Mitchelle,S., Shepherd,M.,(1980): Reluctance to go to school, i: *Out of School*, ed: Hersov,L.A., Berg,I., John Wiley & Sons, New York.
- Mørch,M.M., Rosenberg,N.K., Elsass, P. (1995): *Kognitive behandlingsformer*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Nursten,J.P.,Jack H.Kahn,J.H., Howard C.M. Carroll, H.C.M., (1981) *Unwillingly to School – School phobia or school refusal: A Psycho-social Problem* 3. edition. Pergamon press New York.
- Oei,P.S.T., Llamas,M., Devilly,G.,J., (1999): The Efficacy and Cognitive Processes of Cognitive Behaviour Therapy i: *The Treatment of Panic Disorder With Agoraphobia. Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- Oestrich,I.H. (1996) *Tankens Kraft, Kognitiv Terapi i praksis*, Dansk psykologisk Forlag. 1.udg.1.opl. København.
- Rimm, D.C., Masters,J.,C.,(1974) *Behavior Therapy*, Academic Press, New York.

- Rosenberg, N. K. (1995) : Kognitiv terapi ved angsttilstande. *Dansk Psykolog Nyt*, nr 12, pp. 8 – 9.
- Tonge, B. (1994) : Separation Anxiety Disorder, i: Ollendick, T., H., King, N., J., and Yule, W.: *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Edited by Ollendick, T.H., Plenum Press New York.
- Tyrer, P., Tyrer, S., (1974): School refusal, truancy, and adult neurotic illness, *Psychological Medicine*, vol 4, pp.416-421.
- Waller, D., Eisenberg, L., (1980): School Refusal in Childhood – a psychiatric – paediatric perspective. i: Hersov, L., Berg, I., *Out of School*. John Wiley & Sons New York.
- Williams, J.M.G. (1984). The psychological treatment of depression: *A guide to theory and practice of cognitive-behaviour therapy*. Croom Helm, London.

Hukommelsesteorier

Denne artikels sigte er dels at lave en bred beskrivelse af hukommelsesteorier som introduktion til feltet, dels at skabe teoretisk baggrund for en senere artikel om »Kvalitative betragtninger omkring brugen af The Rivermead Behavioural Memory Test (Børnversionen for 5-10 årige)«.

Af Anne-Marie Beck-Nielsen

Hukommelse er en mental funktion, der medfører, at man kan fjerne sig fra nuet. Man kan huske, hvad der er sket, altså en funktion der er bagudrettet, eller man kan huske noget, man skal gøre, en funktion der er fremadrettet.

Via hukommelsesfunktionen er en given person i stand til at opsamle og fastholde information, lagre den som viden og senere genkalde og anvende denne viden.

Forudsætningen for at huske og dermed genkalde informationer trækker på

mange komplekse funktioner. Som eksempel kan nævnes:

- at personen har de opmærksomhedsfunktioner, der er relevante i situationen
- at personen har motivation for at huske dét, der skal huskes
- at personen har koncentration omkring dét, der skal huskes
- at personen har en forståelse for den situation eller af det stof, der skal huskes
- at personen har mulighed for at fastholde dét, der skal huskes

- at der er sket en indlæring
- at personen har mulighed for at genkalde dét, der skal huskes

Hukommelse er på denne måde en samling af mange komplekse funktioner.

Hvorvidt vi er gode til at huske visse ting, afhænger derfor af mange forhold. Hvis blot én basisfunktion glipper, kan man få hukommelsesproblemer. Det kan således knibe at huske, hvis man har koncentrationsproblemer.

Hukommelsen kan lagres på baggrund af meget forskellige sanseoplevelser eller kombinationer af disse! Som eksempler kan nævnes:

- sansemotoriske oplevelser
- påvirkninger af ligevægtssansen
- duftoplevelser
- auditive oplevelser
- visuelle oplevelser
- rumlige oplevelser
- emotionelle oplevelser

En kompleks erindring lægges ikke på nogen bestemt »hylde«/lag-

res i et afgrænset hjerneområde. Tværtimod splittes den op i talrige del-erindringer. Når vi husker noget, sammenkæder vi alle delerindringerne til en samlet erindring. En stor fordel ved denne form for lagring er, at vi har mange indgange til en bestemt erindring. (8)

Hukommelsen kan også bruges på forskellige erkendelsesniveauer:

- man kan *genkende* noget, f.eks. når man hører den franske glose »maison«,
- man kan *genkalde* noget, f.eks. at hus på fransk hedder »maison«,
- man kan *anvende* noget f.eks. sige ordet »maison« i en relevant sammenhæng.

Ovenstående tre principper udgør trinnene i et indlæringsforløb, idet vi kan genkende mere, end vi kan genkalde frit, samtidig med at vi kan genkalde mere, end vi kan anvende. (9)

Vi bruger hukommelsen konstant f.eks.:

- når vi genkender et ansigt
- når vi genkalder os duften af en rose
- når vi cykler og følger en rute
- når vi husker på et telefonnummer, indtil vi har fået det tastet.

Via hukommelsen opbevarer vi vores erfaringer til senere brug.

I et forsøg på at anskueliggøre hvordan man kan forklare og forstå hukommelsen, har Atkinson og Shiffrin opstillet en *stadiemodell*. (1)

Sensorisk hukommelse

Via denne fastholder hjernen nerveresignaler i kort tid efter sansepåvirkningen. Det antages, at den sensoriske hukommelse varer op til ca. ét sek. og den er kun grundigt undersøgt visuelt.

Korttidshukommelsen

Kan vare fra ét sek. til 1 min. Kapaciteten kaldes hukommelsesspændvidden og er begrænset til 6-7 enheder for verbalt materiale og 4 uafhængige enheder for visuelt materiale. Nye indkomne informationer skubber det forrige indhold i korttidshukommelsen ud.

Konsolideringen eller udvælgelsen af, hvilke informationer fra korttidshukommelsen der skal gemmes, involverer hippocampus, et område der ligger på indersiden af tindingelapperne og udgør en del af de limbiske strukturer, der bl.a. danner baggrund for emotionerne. Hippocampus prioriterer, hvilke informationer der er vigtige nok til at skulle gemmes, hvilket især er nye og interessante oplysninger og informationer, der er knyttet til stærke følelser. Men hippocampus opbevarer ikke oplysningerne permanent.

Langtidshukommelsen

Er de hukommelsesspor, der er bevaret efter en konsolideringsproces mellem korttidshukommelsen og langtidshukommelsen. Disse informationer kan trækkes frem på et senere tidspunkt – fra timer til dage, måneder og år.

Langtidshukommelsen kan opdeles i to undergrupper:

1. Den *procedurale hukommelse* er vores færdighedshukommelse. Det er f.eks. viden om, hvordan vi cykler. Vi kan enten demonstrere det eller forestille os handlingen, men den er *ubevidst*.

2. Den *deklarative hukommelse* er vores paratviden, vores bevidste hukommelse, det vi ved. Vi er f.eks. *bevidst* om den person, der lærte os at cykle, og vi kan forklare, hvem det var.

Den deklarative hukommelse kan igen deles op i tre undergrupper:

1. Vores *fakta hukommelse*: Vores fakta viden, f.eks. at de fleste cykler har to hjul.

2. Den *semantiske hukommelse*:

Vores mere almene viden om, hvordan verden er indrettet og hænger sammen; f.eks. at man, uden at tænke efter, ved, at en cykel er beregnet til at cykle på.

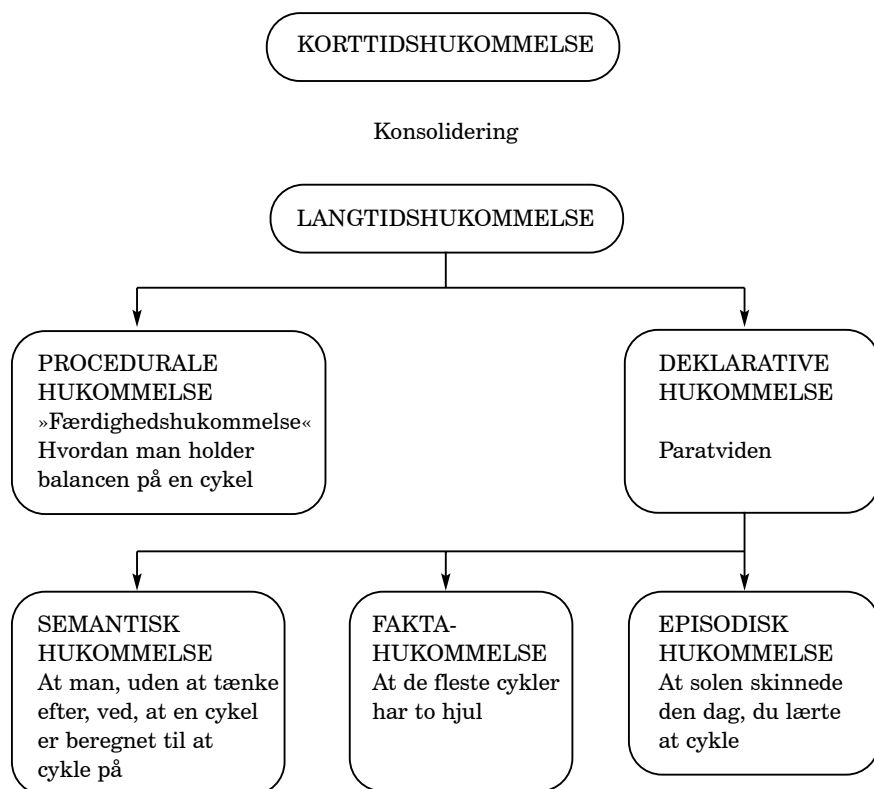
3. Den *episodiske hukommelse*: De personlige erindringer, der er knyttet til tid og sted, f.eks. at solen skinnede, den dag du lærte at cykle. Det er ofte episoder, der er forbundet med stærke følelser.

Se den skematiske fremstilling på næste side.

Stadieteorien fremhæver korttidshukommelsen som en platform for overførsel af informationer erhvervet gennem sanserne til langtidshukommelsen.

Stadieteorien er blevet kritiseret for at give en for mekanisk forklaring af korttidshukommelsen, og for at undervurdere betydningen af kognitiv bearbejdning af informationerne i korttidshukommelsen.

Stadieteorien er ikke grundlæggende forkert, men den må suppleres, hvilket Baddely i 1974 gjorde med begrebet *arbejdshukommelsen*. (2)



Arbejdshukommelsen er bredere end korttidshukommelsen og må nærmest opfattes som en indskudt funktion mellem korttids- og langtidshukommelsen, hvormed vi aktivt og bevidst eller ubevidst overvejer og bearbejder, f.eks. når vi læser en tekst eller repeterer et nyt telefonnummer for os selv.

Arbejdshukommelsen er således evnen til at fastholde informationer over sekunder, medens de aktivt bearbejdes i tænkningen. Den-

ne evne er afgørende for, at man kan fastholde målet for adfærden og ikke er afhængig af de øjeblikkelige påvirkninger.

Arbejdshukommelsens hovedopgaver bliver derfor, at personen:

- kan fastholde en tanke, mens den udvikles, viderebearbejdes, afklares eller anvendes
- kan genkalde sig noget fra langtidshukommelsen, mens nogle oplysninger fastholdes i korttidshukommelsen

- kan holde sammen på de enkelte komponenter i en opgave i hukommelsen, mens man fuldfører opgaven
- kan holde sammen på en række nye oplysninger, så de forbliver meningsfulde
- kan fastholde en langsigtet plan, mens man overvejer et kortsigtet behov.

Derfor er den centrale komponent i arbejdshukommelsen *den centrale eksekutivfunktion*, der omtrent er identisk med den komponent i koncentrationsfunktionen, som er knyttet til frontallapperne.

Med det nye begreb arbejdshukommelse fremhæves derved de processer, hvormed vi aktivt bearbejder informationer, hvad enten de er hentet fra sanserne eller hentes ind fra langtidshukommelsen eller begge dele.

Der er således ikke tale om et enkelt system som i stadieteoriens korttidshukommelse, men en opdeling i flere relativt uafhængige komponenter.

Hukommelse set i forhold til hemisfærespecialiseringen

Hvis man kikker på den type sansepåvirkning (arten af det stof), personen skal huske, foregår der en arbejdsdeling mellem *højre og venstre hjernehalvdel*. Højre hjernehalvdel antages at være bedst til

at bearbejde påvirkninger, som indeholder stimulation af mange sansekanaler på én gang, eller stimulation der er kompleks, mens venstre hjernehalvdel er bedst til at bearbejde påvirkninger, der er ret enkle og kun indeholder stimulation af én sansekanal ad gangen. (7)

Dette indebærer, at højre hjernehalvdel hurtigt kan skabe helheder og omrids af oplevelser, mens venstre hjernehalvdel kan skabe nøjagtig oplevelse af detaljer.

Uanset om man undersøger småbørn, skolebørn eller voksne, vil der være en tilbøjelighed til, at højre hjernehalvdel er bedst til at påbegynde bearbejdningen af nye og fremmede påvirkninger, da den hurtigt kan danne et groft overblik over, hvilke aktuelle påvirkninger der er til stede.

Hvis personen til gengæld skal bearbejde de nye påvirkninger mere sikkert og nøjagtigt, er det nødvendigt at flytte processen over i venstre hjernehalvdel.

Nyere hjernescanningsforsøg har vist, at når en verbal information skal lagres, vil der ske en aktivering af områder i venstre frontallap, mens det fortrinsvis er områder i højre frontallap, der anvendes, når de samme verbale informationer skal genkaldes et stykke tid efter. (10)

Hukommelse hos børn set i et neuropsykologisk udviklingsperspektiv

Hukommelsesfunktionen er, som tidligere nævnt, dels afhængig af, om informationerne kan opfattes, bearbejdes, fastholdes og lagres på hjerneoverfladen, og om oplysningerne kan genfindes. I forhold til børn skal der på de forskellige alderstrin yderligere indtænkes barnets hjernemæssige udvikling.

Børns *kognitive udvikling* indebærer f.eks., at de fra 2-3 års alderen vil anvende en *situationsbestemt kognition*. Barnet ordner her sine erfaringer efter situation og emotion, dvs. efter den situation de ser tingene i, og efter de følelser der knytter hændelserne sammen. (9)

Det 5-årige barn vil mere anvende en *global kognition*. Nu ordner barnet ikke mere deres erfaringer i samlinger eller grupper, efter den situation tingene sker i, men det er begyndt at lægge mærke til én bestemt egenskab, som de bruger til at ordne tingene efter.

Den *analytisk/syntetiske kognition* får stadig større plads i tænkningen fra 7-8 års alderen. Nu er barnet begyndt at se på ligheder og forskelle mellem ting og hændelser omkring det.

Først i ungdomsalderen udvikles *helheds kognitionen*, hvor den unge både kan have overblik, og samtidig kan holde styr på flere sæt ligheder og forskelle af betyd-

ning. Dertil vil unge mennesker kombinere tingene på nye måder, samtidig med at have præcist øje for detaljen.

Opmærksomhedsfunktioner udvikles gennem opvæksten.

Den fokuserende opmærksomhed (evnen til at filtrere relevante stimuli fra irrelevante – eller til at fokusere på et stimuli og udelukke resten) udvikles til voksenalder i midtbarndommen.

Vedvarende opmærksomhed (evnen til at opretholde opmærksomhed over en tidsperiode) og *den delte opmærksomhed* (evne til at være lige opmærksom på to stimuli samtidig) er begge to opmærksomhedsevner, der først bliver færdigudviklet i ungdomsalderen.

Der er forskere, der mener, at grunden til, at de fleste mennesker ikke kan huske noget fra de første leveår, er, at vi senere i livet, efter tre-fire års alderen, har fået nye måder at indkode erindringerne på, primært sproget. Så det som voksne kan være vanskeligt at finde noget, som matcher den måde, vi som ganske små huskede på.

Stærke sider i hukommelsen

Stærke sider inden for hukommelsesområdet har kolossal betydning i skoletiden. Nogle elever er fremragende til at lagre, konsolidere, flytte rundt på og genkalde sig informationer og færdigheder.

Når man står over for børn med

indlæringsvanskeligheder, er det vigtigt at undersøge barnets hukommelsesfunktioner, så man kan fastlægge de stærke sider i hukommelsesfunktionerne for efterfølgende at trække på disse.

Der kan f.eks. være børn, der let kan huske informationer, der gives visuelt, men ikke er i stand til at genkalde sig en sproglig information.

Nogle børn husker bedst, hvad de har haft hænderne direkte i. Dette gælder især for børn med en fremragende episodisk hukommelse, der kan huske alle enkelthederne fra en ekskursion, selvom de har svært ved at huske navne på landene i Europa.

Det er vigtigt at kortlægge barnets stærke og svage sider i hukommelsen, når man skal hjælpe et barn med indlæringsproblemer. Opdagelsen af de stærke sider kan have en kolossal værdi, når man skal udtænke strategier til at forbedre indlæringen. Ved at trække på styrkeområderne bliver det muligt for barnet, at udnytte sit indlæringspotentiale optimalt. (12)

Litteratur

- Atkinson, R.C., og Shiffrin, R.M. (1971). The control Of Short-term memory. *Scientific American*, 224, 82-90.
- Baddeley, Alan (1996). *Your Memory. A User's Guide*.
- Brodal, Per (1995). *Hippocampusformasjonen, læring og hukommelse. Sentral Nerve Systemet. Bygning og Funksjon*.
- Fleischer, Anne Vibeke. (1990) *Hukommelse. Neuropsykologisk undersøgelse af børn*.
- Fleischer, Anne Vibeke. (1992) Om hukommelse. *Kognition og Pædagogik Nr. 2*.
- Freltofte, Susanne. (1996) Generelt om hukommelse. *Kvalitativ NEPSY Manual*.
- Freltofte, Susanne og Petersen, Viggo (1994) *Hjerner på begynderstadiet*.
- Gade, Anders. (1997) Hjerneprocesser. *Kognition og neurovidenskab*.
- Hansen, Mogens. (1998) *Intelligens – en bog om kognitiv psykologi*.
- Kolb, Bryan og Whishaw, Ian Q. (1996). *Fundamentals of Human Neuropsychology*.
- Luria, A.R. (1973). Hjernen. En introduktion til neuropsykologien.
- Levine, Mel (1998). *Med barnet i centrum. Om undervisning af børn med særlige behov*.
- Rourke, Byron P. m.f. (1983). *Child Neuropsychology. An Introduction to Theory, Research, and Clinical Practice*.
- Sohlberg og McKay Moore (1989). *Introduction to cognitive rehabilitation. Theory and Practice*.
- Wilson, Barbara A., Moffat, Nick (1984). *Clinical Management and Memory Problems*.

Projekt Ressourcecenter

– et tilbud til elever med specifikke indlæringsvanskeligheder

Projekt Ressourcecenter er et samarbejdsprojekt mellem amt og kommune omkring undervisning og visitation af en vanskelig målgruppe – elever med adfærdsproblemer og/eller psykiske vanskeligheder.¹ Samarbejdet mellem amt og kommune har vist, at der ikke er væsentlig usikkerhed omkring visitationen til specialundervisningen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Det er i specialundervisningens målgrupper af elever med specifikke indlæringsvanskeligheder usikkerheden i visitationen opstår. Denne usikkerhed afspejles i antallet af ankesager, der afprøves i ministeriet.

Vejle Amt og Horsens Kommune har derfor valgt at afprøve en ny organisationsform for visitationen af en målgruppe, hvor afklaring af grænsen mellem amtets forpligtelse og kommunens forpligtelse er vanskelig at fastsætte. Projektet har til hensigt at gribe fat i og løfte det fælles ansvar, som amt og kommune er sat til at samarbejde om – at skabe et fælles sprog – en fælles faglig platform for begge parter, hvor der er mulighed for at skabe en fælles forståelse.

Ud over at være afklarende omkring visitationen har projektet et specialpædagogisk sigte omkring indlæringsveje og handleplaner for eleven.

Det følgende er således to artikler om samme projekt – beskrevet og belyst fra henholdsvis amtets og kommunens synsvinkel. Jan Kirkegaard, ledende psykolog i Horsens Kommune beskriver og belyser projektet set fra den kommunale vinkel. Charlotte Ringsmose, Danmarks Lærerhøjskole, Haderslev og tidligere psykolog i Vejle Amt, beskriver og belyser projektet fra den amtslige synsvinkel.

Af ledende psykolog *Jan Kirkegaard*
og psykolog *Charlotte Ringsmose*
Børn- og ungeforvaltningen, Horsens

Indledning – baggrund for projektet – set fra amtets synsvinkel

Hvert år behandles visitationsansøgninger i amterne vedrørende elever med særlige behov. De

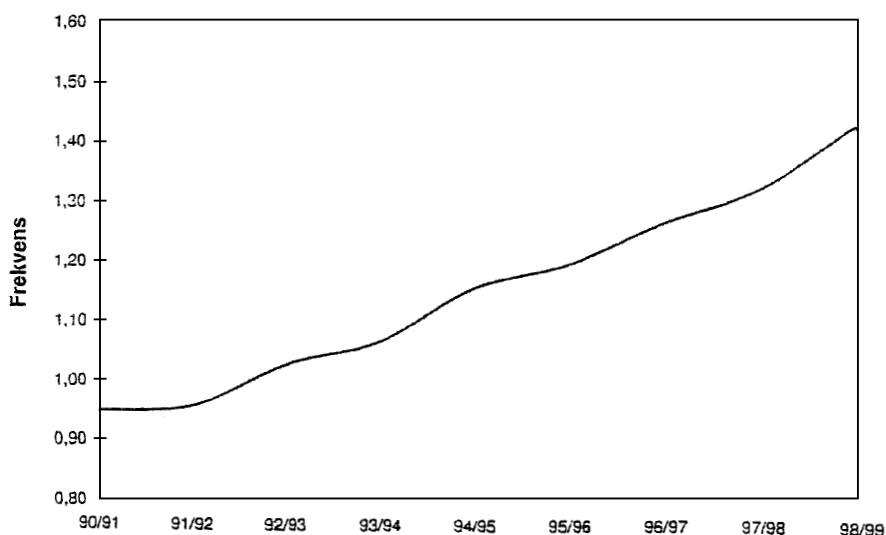
senere år har der især været fokus på en bestemt målgruppe: elever med adfærdsproblemer og/eller psykiske vanskeligheder. Målgruppen dækker flere forskellige diagnoser eller handicap kategorier.²

I projektet er der fokus på adfærdsproblematikken som den oftest kommer til udtryk hos elever med diagnosen DAMP eller ADHD. Projektets målgruppe er elever, der er på grænsen mellem §20.1 og §20.2 undervisningen, hvor man på hjemskolen er i en fastlåst situation og ikke ser andre udveje end at forsøge at få eleven visiteret til specialundervisning.

Det er typisk elever, hvor læreren føler sig magtesløs i undervisningssituationen og har brug for at finde metoder og organisationsformer. På landsplan er denne gruppe steget markant, og er en

væsentlig årsag til den samlede stigning i antallet af elever, der modtager specialundervisning efter §20. stk. 2.

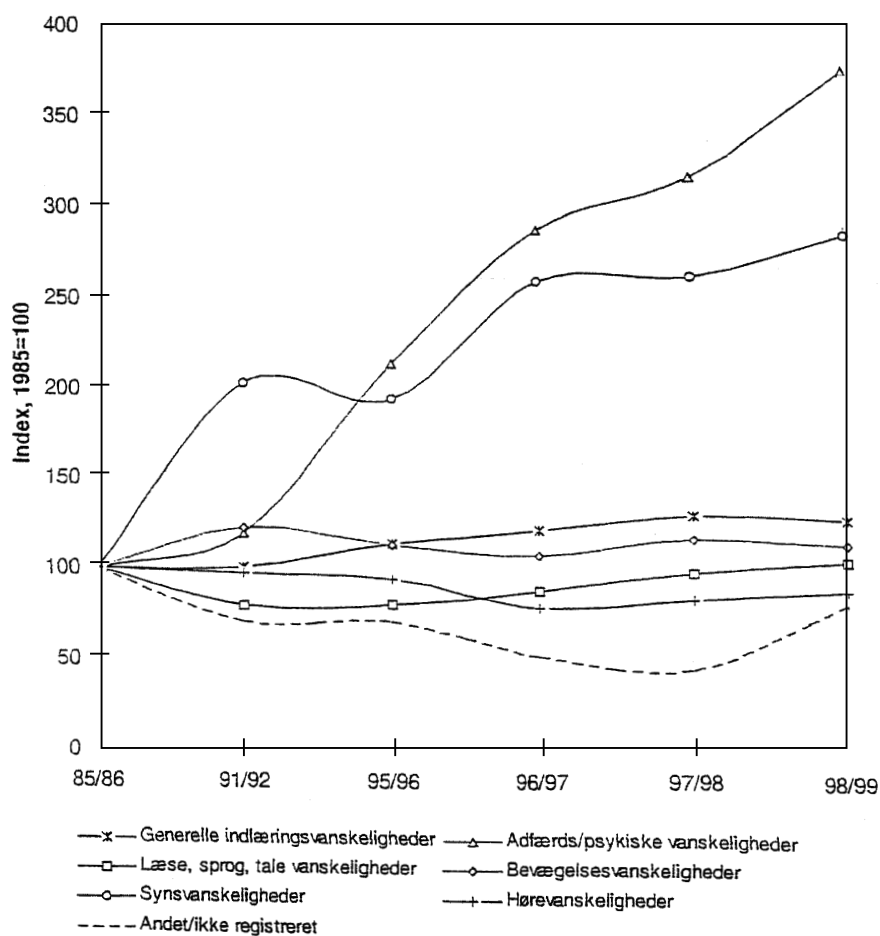
Amtsrådsforeningen udgiver i samarbejde med samrådet vedrørende den amtskommunale specialundervisning statistikken om folkeskolens vidtgående specialundervisning med oplysninger indhentet i alle amter samt i Københavns og Frederiksberg kommuner. Tallene viser, at der er tale om en stadig stigende frekvens af elever, der modtager vidtgående specialundervisning. Den samlede stigning fra 1985 til 1998 udgør 63,9%.³



Udvikling i den totale frekvens af elever, der deltager i vidtgående eller dermed sammenlignelig specialundervisning uanset skoleform.1990/91-1998/99⁴

Der er sket en stigning i gruppen elever med adfærds/psykiske vanskeligheder.⁵ Af den samlede elevtalsstigning fra 1991/92 til 98/99 på ca. 2.600 elever er denne gruppe steget svarende til omkring 58% af den samlede elevtalsstigning i

perioden. »Ser vi på den reelle stigning i antallet af elever i denne kategori må vi konstatere, at mens der i 1985 var 565 elever, så er dette tal i 1998 steget til 2142 eller med 278%.«⁶



Elevtalsudvikling på handicapkategori

Som konsulent og psykolog i Vejle Amt har jeg medvirket ved de årlige visitationer fire gange med ansvaret for visitationen af målgruppen adfærd og/eller psykiske vanskeligheder. I Vejle Amt har stigningen i antallet af §20 stk.2 elever fulgt mønstret på landsplan og henvisningsfrekvensen er steget fra 1,23 i 1987 til 1,70 i 1996 og 1997.⁷

Eleverne er oftest meget velbeskrevne fra kommunernes side og med klart behov for særlig støtte. Det var dog også klart, at hvis alle disse elever er berettiget til amtlig specialundervisning og udviklingen fortsætter sådan, så vil amtets udgifter til specialundervisning stige voldsomt.

For at imødekomme de vanskelige pædagogiske problemstillinger samt fastslå spørgsmålet om grænsedragninger mellem §20.1 og §20.2 specialundervisningen har Vejle Amts politikere taget initiativ til at afprøve en ny organisationsform for specialundervisningen af elever med adfærdsproblemer og/eller psykiske vanskeligheder. Som et toårigt forsøg ændres amtets tilbud til elever med vidtgående adfærdsforstyrrelser på organisatorisk grundlag ved centerklasserne på Højvangskolen i Horsens. Projektet – Projekt Ressourcecenter – er et samarbejdsprojekt mellem Horsens Kommune, Danmarks Lærerhøjskole og Vejle Amt.

Hvad er projekt Ressourcecenter

Formålet med projektet er at skabe muligheder for gruppen af adfærdsforstyrrede børn. Baggrunden er en formodning om, at flere børn vil kunne klare sig integreret i folkeskolen, hvis de fik den rigtige støtte med hensyn til materialer, metoder og indhold.

Det er hensigten at §20.2 forløbet skal være en kortere periode, hvor særligt uddannet personale afklarer det enkelte barns problemstillinger, og opstiller forslag til handleplan som eleven kan undervises efter i sin hjemskole.

Projektet er et tilbud til hjemskolens lærere, om at trække på den viden der er i amtets specialundervisning omkring børn med særlige behov. Der sættes fokus på den enkelte elevs indlæringspotentiale og eleven vender tilbage til hjemskolen med en plan for undervisningen.

Ressourcecentret anvendes endvidere til at afklare barnets eventuelle støttebehov: §20.1 eller §20.2. Ressourcecentret giver således amtet en grundigere baggrund at vurdere barnets behov på.

Det er et forsøg på, at finde andre veje til at løse problemerne med elever, der på grund af adfærdsforstyrrelser er vanskelige at rumme i folkeskolen.

En ændret organisationsform for visitation til specialundervisningen

Projekt Ressourcecenter er en anden organisering af specialundervisningen og visitationen til specialundervisningen end den fremgangsmåde, der har været anvendt hidtil. Den almindelige fremgangsmåde er en indstilling fra den kommunale PPR til amtet om en elev med behov for specialundervisning. I amtet er visiteringen foregået som en vurdering af det kommunale PPR kontors skriftlige redegørelse omkring barnet og situationen i skolen og undervisningen.

Fra amtets side har der ofte manglet en platform for afprøvning af andre muligheder inden der blev grebet til den vidtgående foranstaltning som en §20.2 centerklasse- eller specialskoleplacering er.

Formen giver endvidere et andet grundlag at vurdere visiteringen på.

Vidtgående specialundervisning er en meget indgribende foranstaltning i et barns skoleliv – en foranstaltning, der udelukkende skal tages i anvendelse, når alle andre muligheder er afprøvet og ikke fundet mulige.

Hensigten med projektet er at skabe en platform, hvor det afprøves om eleven med særlig støtte kan fastholdes i et normalt skole- og undervisningsforløb fremfor

straks at visitere til vidtgående foranstaltninger, hvorfra eleverne sjældent vender tilbage til normalundervisningen.

I projekt Ressourcecenter afdækkes og beskrives indlæringsveje, organisationsformer og funktionsmåder således, at det bliver muligt for eleven at vende tilbage til normalmiljøet og med fornyede muligheder optage/genoptage sin skolegang i hjemklassen eller i en kommunal specialklasse.

Såfremt det vurderes, at der er tale om en vidtgående pædagogisk problemstilling visiteres til vidtgående specialundervisning i centerklasse eller på specialskole.

Projektets form

Der er fire elever i hver projektperiode, der visiteres i tre måneder. Der betales et beløb for projektperioden svarende til det forholdsmæssige takstbeløb.

Børnene visiteres via det kommunale PPR kontor til et projektforsløb gennem Vejle Amt. Ressourcecentret tager kontakt til relevante personer via det kommunale PPR kontor med henblik på forhåndsbeskrivelser af eleven. Ressourcecentret kan i denne fase anmode om eventuelt at få foretaget yderligere testning og undersøgelse af det kommunale PPR kontor.

Inden den egentlige projektperiode igangsættes er alle relevante tests/undersøgelser gennemført.

Der udarbejdes en individuel undervisningsplan/handleplan for eleven.

Under hele projektperioden vil undervisningsplaner, vurdering og målsætning løbende blive tilpasset. Der afholdes midtvejsmøde med kommunal PPR, forældre og relevante fagpersoner samt modtagende skole.

Sidst i projektperioden sker en glidende overgang til modtagende skole under vejledning af en projektmedarbejder.

Projektperioden afsluttes med et afleveringsmøde, hvor individuel undervisningsplan gennemgås og afleveres.

I projektet er der mulighed for at trække på al relevant lægefaglig/specialpædagogisk/psykologisk og praktisk bistand i det omfang det findes nødvendigt.

Samarbejdspartnere – hvordan samarbejder man i projektet?

Problemstillinger og muligheder

Det er klart at projektet har givet anledning til skepsis hos samarbejdspartnere. De kommunale PPR kontorer har måske følt, at deres vurdering af barnets behov ikke er blevet taget alvorligt – siden man ønsker at se nærmere på barnet. Dette er ikke tilfældet. Som nævnt har disse børns behov ved visitationstidspunktet været

indlysende og særdeles veldokumenterede.

Fordelene for PPR kontoret er, at de får samarbejdspartnere i forhold til det arbejde de har udført med udredningen af eleven. Lærerne i projektet er erfarne med specialundervisning af målgruppen og har kvalificeret sig yderligere omkring afdækning af elevforudsætninger. Lærerne er særligt trænet til at forstå og omsætte PPR kontorets arbejde til pædagogiske konsekvenser og hypoteser omkring det enkelte barns indlæringsveje og strategier for indlæring. PPR kontoret møder således særdeles kvalificerede sparingspartnere omkring et barn, hvor indlæringsituationen er fastlåst.

En anden samarbejdspartner er børnepsykiatrisk afdeling. Der er meget lang ventetid for børn, der er indstillet her til. Projektet er ikke en erstatning for børnepsykiatrisk afdeling. Projektet har fokus på pædagogik og undervisning og er for de børn, der ikke har behov for en psykiatrisk indsats. Nogle elever har inden projektet været på børnepsykiatrisk afdeling og har fået fastsat en diagnose.

En væsentlig samarbejdspartner for projektet er læreren. Projektet er i høj grad tænkt som et »lærer til lærer« projekt. Det er hensigten at den viden lærerne fra Ressourcecentret har omkring elever med særlige behov, materialer, metoder,

indhold og organisering formidles til hjemskolens lærere, der omsætter denne viden til den daglige undervisning.

Det er klart at lærerne fra specialundervisningen har gode muligheder for at udvikle og opbygge speciel viden omkring elever med særlige behov, hvilket kan være vanskeligt for lærere i den almindelige undervisning, der sjældnere møder børn med særlige behov. Dermed ikke sagt, at hjemskolens lærere ikke både kan og vil have en mere rummelig klasse – med den hjælp og støtte, de kan få fra Ressourcecentret.

Resultat af en elevs projektførløb

Psykologen fra det kommunale PPR kontor henvender sig til psykologen i amtet, der har ansvaret for at visitere elever til den vidtgående undervisning i henhold til §20. stk.2. Læreren og psykologen fra hjemskolen er bekymrede over elevens udvikling. Morten er en meget urolig elev, der går i en i forvejen stærkt belastet klasse. I matematik er han fagligt den bedste elev i klassen, men i øvrigt er der store adfærdsproblemer.

Det aftales, at Morten visiteres til amtets tilbud, Projekt Ressourcecenter.

I den nyligt afsluttede evaluering, som opfølgning på Mortens forløb i Ressourcecentret er tilbagemeldingen, at den negative ud-

vikling, som Morten var kommet ind i er vendt fuldstændig.

Det drøftes, hvilke faktorer, der har været årsag til den særdeles positive vending af en ellers fastlåst situation.

Der peges på årsager både i og uden for projektet.

- Klassen på hjemskolen fik ny klasselærer mens Morten var i projektet. Den nye klasselærer har taget fat i problemerne i klassen i øvrigt, og har lagt en fastere kurs.
- Klassen og læreren havde gjort meget ud af at modtage Morten, da han kom tilbage til klassen. I projektperioden skrev klassen nyhedsbreve til Morten.
- Projektperioden i Projekt Ressourcecenter har betydet, at Morten fik ro i en periode, og at klassen også fik ro i denne periode.
- Morten har fået en periode med intensiv voksenstøtte.
- Han har lært gode arbejdsvaner

Efter projektperioden i udslusningen til klassen blev det besluttet, at Morten ikke skulle holde fri-kvarter sammen med de andre børn – og at han ikke skulle deltage i gymnastik. Begge disse situationer var karakteriseret ved at

være negative og fastlåste inden Morten kom i projektet. Det blev endvidere besluttet, at Morten skulle have mulighed for at søge over i SFO'en eller OBS'en, når problemerne kørte op.

I klassen blev installeret en lukket boks, hvor Morten sidder, når han arbejder i klassen.

Han er ude af klassen og får specialundervisning i henhold til § 20. stk. 1 i enkelte timer.

Evalueringen af de samlede tiltag har været meget positiv. Klasselæreren var meget betænkelig ved boksen, som nu er et vigtigt pædagogisk værktøj i klassen, hvor flere af eleverne beder om at få lov at sidde i boksen for at få arbejdsro. Morten løsriver sig mere og mere fra boksen pga et stort ønske om at få lov til at være ligesom de andre.

Timerne i specialundervisningen bliver færre og færre, fordi Morten beder om at være i klassen sammen med de andre. Han hjælper nogle af de andre elever i matematik, og nyder at han har denne position.

En yderligere konsekvens af projektperioden, der er under forandring er, at Morten har fået lov til at være sammen med de andre børn i et enkelt frikvarter. Det gik ikke de første gange, hvor Morten søgte tilbage til OBS'en. Man fandt ud af, at i et enkelt af skolens frikvarterer var der færre børn ude samlet. Det frikvarter er blevet

frikvarteret, hvor Morten deltager på lige fod med de andre elever.

En case – set fra PPR i Horsens

»Dennis har specifikke indlæringsvanskeligheder i form af massive koncentrations-, hukommelses og opmærksomhedsproblemer. Derfor har han adfærdsmæssige vanskeligheder. Dennis' problemer beror overordnet på organiske dysfunktioner, jf. de psykologiske tests.«

Således konkluderer PPR-rapporten i vinteren 1998, da Dennis blev henvist til Vejle Amt med et forslag om 12 støttelærertimer til enkeltintegration.

Forud var der gået 1½ skoleår, hvor Dennis havde været i næsten daglig konflikt med de øvrige børn i klassen, og hvor lærerteamet i perioder havde følt sig magtesløst og forældregruppen stod splittet i forhold til problemerne.

På mange måder er Dennis en glad og positiv dreng, som gerne vil være med i klassens aktiviteter – både faglige og sociale. Han forsøger afgjort at samarbejde positivt og konstruktivt. Det lykkes bare ikke.

Både WISC'en – og før den WPPSI'en – viser en normal begavet dreng, mens NEPSY, Bender og Rey-Osterrieth klart beskriver problemerne med at overskue, strukturere og planlægge. Derfor

kan Dennis ikke lægge strategi endsige gennemskue sammenhænge.

De adfærdsmæssige problemer er forudsigelige. Dennis opleves som svingende, bliver let vred og ophidset, konflikterne er voldsomme og af og til slår han. Ind imellem er han ked af det og forstår ikke, hvad der er sket. I timerne viser der sig efterhånden faglige problemer, for Dennis kan ikke koncentrere sig ret længe af gangen, han mangler situationsfornemmelse og må ofte lægge sig træt på madrassen i hjørnet af klassen.

De 9 støttetimer som Dennis fik af den kommunale pulje, viste dels, at han fungerede langt bedre, når skoledagen blev struktureret for ham, og dels at det var nødvendigt med et større timetal, hvis det skulle lykkes at integrere Dennis.

Så alt i alt var det oplagt at henvise Dennis til amtets vidtgående specialundervisning. Nuvel Dennis var ikke udredt og medicineret fra børnepsykiatrisk afdeling som det ofte er tilfældet, men dette er ikke nødvendigvis relevant for vurderingen af et specialundervisningsbehov.

Vejle Amt afslog henvisningen og mente, at Dennis kunne rummes i en normalklasse med almindelig specialundervisning.

Efter samråd ønskede forældrene at anke sagen til Undervisningsministeriet, som giver amtet medhold med ordlyden:

»Dennis har givet brug for specialundervisning, og den af kommunen foreslåede ordning ser absolut relevant ud, men den er efter ministeriets opfattelse en primærkommunal opgave i medfør af Folkeskolelovens § 20, stk. 1.«.

Afslag med henvisning til en principel holdning til arbejdsdelingen mellem amtet og kommunen.

Dermed var Dennis – trods klart dokumenterede handicaps og store indlæringsproblemer – efterladt i en svær pædagogisk situation. Trods massiv støtte fra den kommunale specialundervisning og PPR spidser situationen da også til og Dennis' udvikling går helt i stå.

I PPR vurderer vi, at det er nødvendigt at gå nye veje i forståelsen af Dennis. Ham vender vi tilbage til.

Mere generelt

Denne case er givetvis typisk for mange PPR-kontorers samspil med amterne om DAMP-børns specialundervisningsmæssige vilkår.

De sidste 10 års markante landvindinger på det neuropsykologiske og kognitive område har radikalt udvidet de undersøgelses-, forståelses- og undervisningsmæssige handlemuligheder i forhold til børn med denne type vanskeligheder. I dag har vi reelt mulighed for at støtte børnene i deres udvikling, hvis vi tilbyder dem relevante

pædagogiske miljøer. Siden særforborgens udlægning i 1980 har en stor del af amternes og kommunernes samspil om løsningen af den fælles specialundervisningsopgave dog været præget af modsætninger. De fleste konflikter har handlet om faglige og timemæssige ressourcer til at integrere børn med svære indlæringsproblemer i normalklasser og om adgangen til optagelse i specialpædagogiske miljøer som centerklasser og specialskoler.

I lyset af dette spændingsfelt har PPR i Horsens kommune fra 1997 samarbejdet med Vejle amt om Projekt Ressourcecenter. Grundlæggende har vi fra kommunen været interesseret i at gå med, fordi det er en rigtig og spændende idé, at forsøge at lave et forum for fælles faglig dialog mellem amt og kommune om løsningen af en svær specialundervisningsopgave. I henhold til folkeskoleloven er det jo netop et fælles ansvar der skal løftes.

Samtidig er behovet for et pædagogisk udviklingsarbejde omkring undersøgelsesmetoder og afdækning af de forskellige grupper, som omfattes af DAMP-betegnelsen – og tilsvarende stort er behovet for pædagogiske strategier i arbejdet med børnene. I Horsens har vi for øjeblikket en del børn i DAMP-gruppen^s, og dermed har vi i høj grad også et lokalt incitament.

Betænkkelighederne ved at medvirke i projektet, knytter sig selv sagt til det forhold, at projektet i værste fald kan bruges til at skubbe svært underviselige børn fra amtet og over på kommunerne. Et forhold, som PPR i Horsens ikke ønsker at blive »fedtet« ind i.

PPR har konkret medvirket med psykologfaglig betjening og medvirken i projektets styregruppe.

Psykologen har opgaver med:

- Almene og neuropsykologiske tests
- Elevobservationer
- Supervision til lærere og pædagoger
- Vurdering af pædagogiske behov
- Samarbejde med forældre, børnepsykiatrisk afdeling m.v.

I styregruppen har arbejdet primært drejet sig om at evaluere de første elevforløb m.h.t. faglige og samarbejds-mæssige problemstillinger.

Tilbage til Dennis

I november 1998 starter Dennis i Projekt Ressourcecenter.

Her falder han til ro og får rytme på sin skoledag. For første gang får Dennis positive oplevelser med andre børn. Han giver nu selv udtryk for, at han kan lide at gå i skole og har det rart med klassekammeraterne. Han har stadig strategiproblemer, som medfører at han

i vrede forlader stedet, men udgangspunktet for arbejdet med ham er blevet et andet.

Den pædagogiske metode, der anvendes i projektet overfor Dennis kan kort sammenfattes således:

- Primær arbejdsstil er digital/sekventiel, altså der bearbejdes få enheder ad gangen. Hukommelsesspændvidden er meget stor.
- Da Dennis's arbejdsstil følgelig er detaljeforarbejdende, skal der anvendes enkelt og overskueligt materiale, både indholdsmæssigt og m.h.t. udformningen. Der bygges på enkle opgaver, der kan afvikles hurtigt for at holde opmærksomhedsenergien oppe.
- Samvær og opgaver skal være motiverende, da han er stærkt motivationsafhængig.

Endvidere er Dennis undersøgt med PAS-testen og CHIPS. Konklusionen på undersøgelserne lyder i kort form: Dennis mangler styring, struktur og feedback, kan ikke udelukke distraktorer, og har tendens til at løse private opgaver, og til løbske fabuleringen/tagen på tankeflugt, skal hele tiden føres tilbage på sporet.

Efter 3 måneder i projektet kan der konkluderes på undersøgelserne og de pædagogiske erfaringer. Dennis har svære bearbejdningsproblemer på organisk grundlag

(højrehemisfæresyndrom). Han skal undervises i et tilbud, der bygger på en pædagogik, som matcher hans vanskeligheder.

I forlængelse af opholdet i projektet indskrives Dennis i centerklasse for elever med DAMP-problematikker. Erfaringerne indtil nu viser, at denne placering er rigtig for ham.

Projektperioden har ikke tilført nye vurderinger, som grundlæggende har ændret på PPR's indstilling til Dennis's problemer og vurderingen af hans specialundervisningsmæssige behov.

Derimod har projektet nuanceret beskrivelsen af de pædagogiske metoder, der nødvendige i undervisningen af ham.

Projektforløbet har også betydet, at amt og kommune har fået etableret en fælles faglig forståelse af Dennis' undervisningstilbud, hvilket forhåbentlig medvirker til en reel dialog om DAMP-børnenes placering i specialundervisningen.

Afslutning

I øjeblikket visiteres flere og flere elever med adfærdsproblemer til vidtgående specialundervisning i henhold til § 20. stk. 2. Mange af disse elever kommer aldrig i et normalt undervisningsmiljø. For mange bliver det end ikke forsøgt. I Projekt Ressourcecenter er det normalmiljøet, der er udgangspunktet og eleven er i det specielle miljø i en afgrænset periode.

Den vidtgående undervisning bliver for nogle af børnene en midlertidig foranstaltning, som de kommer ind i og ud af igen. Projektet har vist sig at være brugbart, idet der skabes luft for læreren og klassen i en periode, at eleven, der er kørt fast i uhensigtsmæssige adfærdsmønstre får et alternativ. Komplexiteten reduceres i en periode indtil eleven vender tilbage med begrundede pædagogiske og metodiske konsekvenser samt afprøvede begrundede organisationsformer. Eleven indlærer gode arbejdsvaner samt social adfærd i det tætte miljø med få børn og forholdsvis få voksne i forhold til i hjemklassen.

Mange elever der visiteres til vidtgående specialundervisning i henhold til § 20.2 visiteres med behov for et lille miljø med omfattende voksenstøtte, stram struktur, styring og forudsigelighed, men mange af disse elever har måske kun brug for dette i en periode samt brug for, at blive forstået med de vanskeligheder de har og undervist ud fra deres individuelle forudsætninger.

For nogle elever er der ikke tvivl om en vidtgående foranstaltning for andre kan et eller flere kortvarige ophold i Ressourcecentret vende en negativ udvikling.

Indtil nu har 8 børn været igennem projektperioden, og de første erfaringer viser, at børnene efter-

følgende fortsætter i forskellige foranstaltninger. 2 børn er vendt tilbage til hjemskolen, hvor projektperioden har bidraget med en væsentlig forståelse af barnets vanskeligheder og en øget kvalitet i tilrettelæggelsen af specialundervisningen. I de tilfælde har opholdet fungeret som et lærer-til-lærer projekt. 3 børn er visiteret til fortsat skolegang i centerklasse og 3 børn er fortsat som enkeltintegrerede elever med støttetimer fra amtet.

Ikke i alle tilfælde har det været en nem proces at nå frem til en aftale om skoleplacering, men projektet har fungeret godt som mødested for dialog om spørgsmålet.

Projektet giver således et mere konkret vurderingsgrundlag end tidligere, hvor sagen var et stykke papir på amtets skrivebord.

Det er klart, at projektet har givet anledning til skepsis fra flere sider: ønsker amtet at undslippe sin forpligtelse? Er det ikke PPR kontorets opgave at udrede børnene? Hvad med samarbejdet med børnepsykiatrisk afdeling? Osv. Det har fra starten været magtpåliggende at understrege, at projektet er ikke en erstatning for nogle af de professionelle instanser der er omkring eleven.

Gennem projektet bliver relationen mellem amtet og PPR styrket med udgangspunkt i kvalificering af eleven.

Der vil senere blive gennemført en samlet vurdering af projektet, og vi vil på det tidspunkt følge op med en artikel om det faglige resultat af projektet.

Noter

- 1 Målgruppen defineres og afgrænses nøjere i artiklen.
- 2 Betegnelsen for målgruppen stammer fra den statistiske opgørelse fra Amtsrådsforeningen, hvor gruppen adfærd og psykiske vanskeligheder omfatter DAMP, ADHD, autisme, kontaktvanskeligheder, socialt-emotionelle vanskeligheder og observationsskole (Amtsrådsforeningen, 1999 side 19).
3. *Folkeskolens vidtgående specialundervisning 1985-1998*. Amtsrådsforeningen, 1999
4. Ibid side 14.
5. Her er medtalt elever under betegnelserne DAMP, ADHD, autisme, kontaktvanskeligheder, socialt-emotionelle vanskeligheder og observationsskole (Amtsrådsforeningen, 1999, side 19).
6. Amtsrådsforeningen 1999, side 20-21.
7. *Perspektivplan – vidtgående specialundervisning for børn i Vejle Amt*. Vejle Amt, Undervisnings- og Kulturförvaltningen 1998.
8. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i skoleåret 1998/99, Horsens Kommune 1999.



11. Christiansen, Jørgen (Lecturer at Holbæk Seminarium). **Bullying.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 2, 159-171. Since the 90ies WHO international research on the well-being of children, Denmark has focused on bullying in Danish schools. The research of Dan Olweus from 1972 and the following 25 years is presented in detail, and the main position of Lorenz, Freud, Dollard and Miller and Bandura on aggression are mentioned. The Olweus research is praised for its exemplary character and for its practical uses. More research should be done in Denmark.
– Bjørn Glæsel

12. Kristensen, Kurt (Speech Consultant, medical doctor). **Special education in Developing Countries – Are there alternatives?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 2, 172-180. The author has worked in Africa for 21 years as an adviser for national programs for special education. He also served as an adviser in China and the Philippines. His conclusions are that it is possible to introduce inclusive education in developing countries as an alternative to segregated special education. But this requires thorough planning. The prerequisite of clear teaching strategies is a qualified pedagogical psychological service. If high standards of the teaching of children with special needs are to be maintained, continuous and complete advice is necessary. At the same time massive support is needed, centrally as well as locally. Special education on all levels must be included in budgets and in local planning.
– Kurt Kristensen

13. Thomsen, Aage (School psychologist). **Cognitive Behavioural Therapy and School Phobia.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 2, 181-202. Based on a case story, the author describes the problems of diagnosing school phobia and the use of cognitive therapeutic principles in the treatment of school phobia. The diagnosis was made with the ICD-10 system. The methods used in the treatment were: The marking of anxiety levels, restructuring irrational thoughts, a hierarchy of anxiety, exposure in vivo based on shaping, Counter-contingency, and positive reinforcement. The therapy lasted 11 months, and the results were that the total school absence of the child was reduced to zero after 7 months. Evaluations after half a year and one year showed nil absence due to anxiety or school phobic symptoms. The aim of the article is to inspire uses of cognitive behavioural therapy in school psychological settings.
– Aage Thomsen

14. Bech-Nielsen, Anne Marie. **Theories of Memory.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 2, 203-209. The Atkinson-Shiffrin stagemodel is presented: sensory memory – short term memory – long term memory – divided into procedural memory and declarative memory, sub-divided into the memories of; facts – semantics – episodes. The 1974 Baddely addition, working memory is mentioned as is recent documentation of hemispheric memory and the neuropsychological devel-

opment perspective. The main objective of this article is to serve as a fundament of a later article, dealing with The Rivermead Behavioural Memory Test. – *Bjørn Glæsel*

15. Kirkegaard, Jan & Ringsmose, Charlotte (Psychologists in Horsens and Vejle) **The Resource Center Project.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 2, 210-222. In Denmark special education is divided into two forms: municipal special education dealing with lesser handicaps and normal learning and behavioural problems and county special education dealing with children with severe handicaps. The percentage of children with severe handicaps has risen with 50% within the last 10 years, primarily due to growth in the diagnoses of ADHD and Asperger Autism. This has created a problem, because the funding of county special education is a county council problem, and the municipalities want to have the county take responsibility for as many children as possible. The county-based resource center was established as a diagnostic center, helping to get a clearer picture of each pupil, thus enabling both municipal and county staffs to make more precise recommendations of where and how the pupil should receive his special education. The project was received with mixed feelings in the municipalities, but has not been evaluated yet. – *Bjørn Glæsel*



Er du min ven?

Sue Roffey, Tony Tarrant og Karen Majors: *Er du min ven? Om børns venskaber*. Dansk psykologisk Forlag, 1999, 272 sider, ill., 298 kr.

Det er en meget brugbar og anvendelig bog de tre engelske psykologer har skrevet om børns venskaber. Den er oprindeligt udgivet i 1994 og oversat til dansk i 1999.

Vores formand Henning W. skriver i forordet til den danske udgave, at den holdning, der ligger bag denne bog, har stærke fællestræk med de holdninger, som Daniel Goleman udtrykker.

Den er skrevet af erfarne pædagogiske psykologer, der gennem en årrække har arbejdet i det engelske skolevæsen. På en række områder gør den forskningen på området umiddelbart tilgængelig og forbinder den dermed til den daglige undervisningsmæssige praksis også i den danske skole.

Jeg er meget begejstret for bogen, der på glimrende måde forsøger at forbinde teori og praksis, men jeg er lidt i tvivl om den mulige transfer fra de engelske forhold til de danske. Vi har jo ingen tradition for egentlig undervisning i følelsernes intelligens og i opbygningen af børns venskaber, men måske bør vi snart se at komme i gang.

Denne bog giver afgjort inspiration til at etablere projekter omkring børns venskaber.

Bogen indeholder ti kapitler med overskrifter som:

1. Hvad betyder venskaber for børn
2. Selvpfattelse, selvværdsfølelse og selvtillid
3. At opbygge venskaber
5. Kommunikation, kriser og konflikter i venskaberne
8. En imødekommende skole – en tryk skole
9. Skolegården
10. Det sociale klima i klassen.

Som det ses er det meget centrale emner, der tages op til behandling og diskussion i bogen, og specielt i en tid, hvor der er fokus på mobning i skolerne, er det en aktuel bog, der grundigt og overskueligt beskriver børns sociale færdigheder.

Kapitlerne afsluttes med handleforslag og øvelser til at styrke klassesammenhold, samarbejdet og udvikle venskaber. Der er mange praktiske forslag til lærere og pædagoger om lege og øvelser, der kan medvirke til at forhindre mobning, lære børn at kommunikere mere klart og tackle konflikterne med de andre børn på en mere udviklende måde.

I kap. 2 om børns selvpfattelse, selvværdsfølelse og selvtillid er der en grundig gennemgang af opbygning af selvværd og selvtillid i klassen. Den model, der her beskrives kan minde lidt om Jesper Juels i »det kompetente barn«, men beskrivelsen af selvidealet, der er

baseret på selvindsigt og selvaccept, som en overbygning på selvopfattelsen og selvfølelsen for netop at fremme selvverdet er tankevækkende. Jeg har haft glæde ad modellen i rådgivningsarbejdet vedr. børnene med akt-problemer, hvor jo netop selvtilliden kan være baseret på et alt for løst og skrøbeligt fundament, her forstået som selvverdet. Hvordan kan vi få denne børnegruppe til at fungere i en social sammenhæng med respekt og hensyntagen til hinanden, og i dette problemfelt har denne bog sin styrke med de mange konkrete handlingsforslag.

Jeg har forsøgt i et samarbejde med klasse-lærerne i en bh.kl., en 5.kl. og en 7.kl. at praktisere flere af øvelserne, og med en mindre justering tilpasset danske forhold er det faktisk lykket. Det er jo klart, at bogen ikke er en manual i social træning, men en nyttig opslagsbog omkring børns venskaber, der kan danne ramme om udviklingen af klassens sociale klima. Bogen indeholder mange værktøjer til at hjælpe børn med at udvikle deres selvbevidsthed og evne til at etablere et positivt klima, således at den sociale kompetence generelt styrkes.

Bogen er klart disponeret og skrevet i et letforståeligt sprog og trinvis opbygget frem mod større indsigt. Der er en god og tydelig typografi. Der er utrolig mange litteratur henvisninger og også forslag til supplerende materialer på dansk. Forlaget skal have tak for at have formidlet oversættelsen af denne bog, der meget varmt kan anbefales fordi den er så særdeles anvendelig. Hvad med lidt kritisk sans, nå jo der er måske lidt rigeligt med gentagelser og lidt rigeligt moralisering, men generelt en velkommen bog. Den bør findes på alle P.P.R.-kontorerne, på alle lærerværelser og

støttecentre, men ikke mindst bør den bruges i dagligdagen, når børns venskaber og udvikling af sociale færdigheder drøftes.

Eivind Fruelund

Plan og virkelighed

Søren Schmidt: *Plan og virkelighed. Virksomhedsplaner i daginstitutioner.* Gyldendal, Socialpædagogisk Bibliotek, 1999, 192 s., 180,00 kr.

Plan og virkelighed er skrevet på baggrund af forfatterens ph.d.-afhandling fra 1997, og den bygger på en undersøgelse af 100 virksomhedsplaner fra forskellige typer af institutioner fra hele landet. Endvidere er der foretaget interview af pædagoger, forældre, ansatte i forvaltningen og politikere i fire udvalgte kommuner. Forfatteren skriver i kap.1 »Virksomhedsplanen – et billede af institutionen, at denne bog handler om virksomhedsplaner som fænomen, og den beskriver betydningen og konsekvenserne af virksomhedsplaner for danske daginstitutioner. Kravet har medført, at der i en lang række institutioner nu er udarbejdet beskrivelser af mål, midler og indhold i det pædagogiske arbejde.« Det er et grundigt og meget omfattende projekt, der her foreligger, og jeg synes, at det lykkedes ganske godt for forfatteren at trække væsentlige problemstillinger og dilemmaer frem.

Bogen indeholder ni kapitler med overskrifter som »Hvad er en virksomhedsplan«, »Skismaet mellem målrationalitet og virkelighed«, »Virksomhedsplanernes betydning for pædagogfaget« og »Virksomhedsplanen og brugerindflydelsen«. Virksomhedsplanen er jo ikke noget en-

tydligt fænomen, men den indeholder som regel en målsætning, en årsplan og en økonomisk ramme. Med virksomhedsplanen har institutionerne fået til opgave at beskrive en kompliceret virkelighed, og det kan naturligvis gøres på mange forskellige måder. Forfatteren forsøger at analysere de mange virksomhedsplaner med udgangspunkt i kritisk teori og klassisk sociologi, og belyser på særdeles klar måde dilemmaet mellem ønsket om effektivitet og målrationelitet og så det mere frigjorte spontane og udviklende i det pædagogiske arbejde. Det er jo svært at beskrive det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, fordi dagligdagen er kompliceret med mange nuancer, konflikter og valg.

Virksomhedsplaner er i sin grundsubstans et redskab til kontrol og styring og kan derfor med rette kritiseres for at tjene bestemte interesser. Men der er ingen tvivl om, at brugerne af daginstitutionerne er børnene, og kan børnene få bedre forhold og udviklingsbetingelser via virksomhedsplaner, skal de da hilses velkommen. Søren Schmidt præsenterer i kap. 8 et forslag til en ganske spændende måde at udarbejde virksomhedsplaner på, således at synliggørelsen og perspektivering sættes i focus. Der beskrives grundige og udførlige retningslinier for den virkelighedsnære og brugbare virksomhedsplan.

Bogens målgruppe er næppe de ansatte på P.P.R.kontorerne, men primært det pædagogiske personale rundt omkring på institutionerne, men i vores rådgivningsfunktion har den bestemt interesse og værdi. Det er en udmærket lille bog, som ved nøjere gennemlæsning kan bidrage til øget indsigt inden for området.

Eivind Fruelund

Hvor er »viljen« i psykologien?

Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red.): »*Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*«, Billesø & Baltzer 1999, 376 sider, 298 kr.

I en kort omtale er det ikke muligt at give 32 forfattere, der har bidraget til bogen, den opmærksomhed og plads, som hver enkelt fortjener. Mit udvalg står for min egen regning og er primært foretaget af hensyn til den begrænsede spalteplass. Øvrige indlæg indeholder ligeledes aktuelle og inspirerende tanker til brug for undervisere, der har til opgave at nå hen over generationskløften. Hver artikel har sin egen tilgang til belysning af bogens temaer: Dannelse – et moderne samfund – Udvikling og identitetsdannelse – Uddannelsesvalg – Læreprocesser og didaktik – Lærer- og elevroller.

Kun 2 af artiklerne er ikke skrevet af danske forfattere. Det er nordmanden Ivar Bjørgens snart klassiske artikel »Det amputerte og det fullstendige læringsbegreb« og Thomas Ziehes artikel »God anderledeshed«, hvor han spørger om kulturen forstærker opvækstens egocentrisme? (s. 207).

Lars-Henrik Schmidt behandler lærerens vilkår: »Han skal vælge at være elsket fremfor at være hadet, vel at mærke hvis han ikke magter balancen.«

Dette er så at sige det moderne vilkår (s. 12). Når lærerens afmagt afsløres, overlader han eleverne »medansvaret for egen læring«. Men dette tilslører om det er læreren, der giver eleverne ansvaret eller eleverne, der selv tager ansvaret!

I succespædagogikken er ros det vigtigste værktøj og viljen til ikke-nederlag bliver kravet om succes. Læreren yder public service, barnet har ret til at blive

underholdt. »Når det hele er spændende, er mindre overladt fantasien, og derfor udvikler de den ikke, når den ligger brak. Dermed er spændingspædagogikken selvforstærkende«, s. 16.

Søren Langager kritiserer at Centrale Kundskaber & Færdigheder er hævet op som vilkår for demokrati i skolen.

»Med opgivelsen af »den videnskabelige sandhed« og informationssamfundets massive informationsspredning, kan det ikke længere enkelt lade sig gøre at udpege, hvad der er det væsentlige – hvad der er Vigtig Viden«, s. 22.

Han indkredser skolens overordnede opgaver til flg. 3: De grundlæggende færdigheder, den sociale dimension og for det tredje at styrke elevernes subjektive fortolkninger og herigennem opbygge deres særlige ekspressive kompetencer. s. 24.

Anne Knudsen belyser lærers og elevens gensidige rolleforventninger og ansvarstildeling i indlægget »Det sande og det falske selv – om projektive mekanismer i uddannelsessystemet«. Med Margaret Mahlers teorier om separation-individuationsprocessen, dvs. behovet for at lære sig selv at kende og kunne bruge sig selv, sine muligheder og færdigheder. Den unges muligheder ligger i at »selv om den tidligste barndom har været vanskelig, kan den unge, med den rigtige støtte fra miljøet, udvikle sig og komme godt igennem den anden separation-individuationsfase« side 326. Ganske enkelt et indlæg, som alle der møder unge med en traumefyldt og svag baggrund bør nærlæse! Og som i øvrigt knytter fint an til kapitel 28 om mønsterbrydere af Steen Elsborg, Vagn Rabøl Hansen og Helle Kjertum.

Nordmanden Ivar A. Bjørgen analyserer læringsbegrebet i sin skelnen mellem det amputerede og det fuldstændige læringsbegreb. I det sidste er processen vigtigere end resultatet. Opmærksomhed, interesse og motivation er derfor den første del af processen. »Der er opstået et misforhold mellem dagligliv og forskning, fordi forskningen ikke har evnet at give en fuldgod erstatning for det viljebegreb, som den forkastede for 100 år siden«. Men i dagligliv og samfundsliv »findes stadigvæk viljen, simpelthen fordi den står for en realitet for de fleste mennesker, og fordi f.eks. retssamfundet forudsætter den«, side 197. Espen Jerlang beskriver Bourdieus kulturteoretiske og sociologiske teori om symbolsk kapital og habitus. Teorien kan bl.a. bruges til bevidstgørelse af de blinde pletter, såvel i individets handlinger som i institutionernes struktur og praksis. Den kan ligeledes forklare os »hvorfor det er så svært for flygtninge at blive integreret i det danske samfund. De besidder en ganske anden symbolsk kapital og anden habitus, og habitus er iflg. Bourdieu meget vanskelig at forandre«, side 79.

Bogen er en samling af 32 artikler, varieret og kalejdoskopisk sammensat, hvilket samtidig er dens svaghed og styrke. Forsøget på at tematisere i de nævnte afsnit er sammen med forfatterpræsentation og kildehenvisninger en brugervenlig vejledning og ledetråd.

Det er en nyttig og righoldig håndbog til undervisere på forskellige niveauer. Det gælder også voksenundervisningen, hvor lærer og elev har ambitioner om ikke kun fysisk at være til stede.

Eivind Tellerup

Handicap som et misforhold

Hanne Kathrine Krogstrup: »*Det handicappede samfund – om brugerinddragelse og medborgerskab*« Systime 1999, 156 sider, 128 kr.

Mercado & Kortzen: »*I kørestol gennem regnskoven. Nicaraguanske handicappede fortæller om deres hverdag*« Klim 1999, 93 sider, 165 kr. Udgivet af Dansk Handicap Forbund med støtte af DANIDA.

Formålet med begge publikationer er at bidrage med en viden om, hvordan omgivelserne forstår og fortolker den handicappedes situation. Hanne Krogstrups er en del af et socialministerielt analyseprojekt, hun er samfundsforsker ved Aalborg Universitet.

Fortællingerne fra Nicaragua er skrevet af en indfødt forfatter og en tyskfødt filminstruktør og fotograf. Fotografierne i sort/hvid og farve er meget fint indføjte og bærer bogen, de bliver hos læseren længe efter. De går tæt på blandt andre overlevende på borgerkrigen i 80'erne, der som krigsinvalid er lidt bedre stillet end andre handicappede.

Begge bøger illustrerer med hver deres udgangspunkt den opfattelse, at handicappet ikke er en mangel ved den enkelte person, men et misforhold mellem personens forudsætninger og den måde, det omgivende samfund er indrettet på. Krogstrups omdrejningspunkt er brugerinddragelse. Hun analyserer begrebet og beskriver metoder.

Med »Lov om social service« der blev vedtaget i 1997 er dette begreb aktualiseret og »empowerment« som strategi omfatter bl.a. mægtiggørelse, der handler om udvikling af politisk kompetence og myndiggørelse, der handler om dannelse af politisk og demokratisk identitet.

Nr. 2 – 2000

To bøger i vidt forskellige sprogkoder, der begge giver sine læsere indsigt i sociale og globalt gældende levevilkår, uanset store kulturforskelle.

»Det handicappede samfund« henvender sig til studerende, ledere og personale inden for handicapområdet.

Den anden er oplevelsesrig og levende læsning for alle uden særlige forudsætninger.

Eivind Tellerup

Projekt Danlæs

J.C. Nielsen: *Projekt Danlæs. Landsresultatfordeling og kommunale resultatfordelinger for ordlæsning i 1. klasse med OS 64 maj 1999. Delrapport 1.* København: Danmarks pædagogiske Institut, 1999.

I maj 1999 gennemførte DPI en interessant undersøgelse med læseprøven OS64 af 15629 frivilligt deltagende skoleelever i 1. klasse. 51% af disse var hurtige og sikre. 24% var langsomme; men sikre, og 25% var usikre. Da gruppen bestod af frivillige deltagere, gennemførtes en supplerende repræsentativ undersøgelse omfattende 664 børn, der havde næsten den samme procentvise fordeling af læseresultaterne. (53% – 23% – 24%).

Disse resultater sammenlignes med testoplysninger fra flere tusind frivilligt deltagende elever fra 1. klasser i maj 1987, maj 1997 og maj 1998. Det oplyses, at disse sammenligningers usikkerhedsgrad ikke kan opgøres, fordi der ikke – som i 1999-undersøgelsen – er foretaget sammenligninger med repræsentative grupper. Det er synd, at usikkerhedsgraden er ukendt, fordi konklusionerne

229

ville have stået stærkere, hvis der år for år var testet repræsentative grupper.

De foretagne sammenligninger viser, at der er sket en stigning i procenterne af hurtige, sikre læsere. Faldet af usikre læsere er relativt stort fra 1987 til 1987, hvorefter det er minimalt.

For nogle læsere kan det virke forvirrende, at de oplysninger, der gives om

1987-resultaterne ikke stemmer overens med de oplysninger, som er udsendt af Dansk psykologisk Forlag (DpF) der forhandler OS64-prøverne, jf. tabel 1. Selvom disse forskelle ikke ændrer på hovedtendensen fra 1987 til 1999 burde forskellene om resultaterne fra 1987-materialet have været forklaret.

Årgang	Hurtige og sikre	Langsomme og sikre	Usikre
Danlæs oplysninger om 1987	37%	30%	33%
DpF,1987: øvre referencefordeling	46%	25%	29%
DpF,1987: nedre referencefordeling	36%	32%	32%
1999	51%	24%	25%

Tabel 1. Sammenligning mellem læseresultater fra 1987 og fra 1999.

På baggrund af resultaterne konkluderer forfatteren følgende:

Danske børn kan godt præstere gode læseresultater allerede i 1. klasse. Der er en temmelig stor gruppe (ca. 25%), som endnu ikke er kommet i gang med at kunne læse i slutningen af 1. klasse.

Som supplement er der gennemført sammenligninger mellem resultaterne fra de 10 kommuner, der havde de højeste resultater med resultaterne fra de 6 kommuner, der lå lavest. Formålet er at se, om der er markante forskelle mellem disse to ydergrupper mht. 4 bagvedliggende faktorer, som kan tænkes at have indflydelse på forskellene. Det drejer sig om

Signalniveauet dvs., at der er tilkendegivet ønske om planlægning og priorite-

ring for at opnå »det bedst mulige« på kommunalt plan.

Netværksniveauet, dvs. at der er et netværk, som kan formidle de udsendte resultater, så de opfanges af de relevante personer. Som eksempler kan nævnes via læsevejledere eller kurser.

Indholdsniveauet går ud på, at der lægges et fagligt indhold af stor relevans og høj kvalitet i de arbejdsprocesser, der skal gå forud for de ønskede resultater f.eks. læseaktiviteter, undervisningsaktiviteter, undervisningsorganisering, metoder og materialer.

Ressource-niveauet drejer sig om, at der er de relevante og tilstrækkelige ressourcer til stede, så arbejdet frem mod den ønskede målsætning kan sikres høj kvalitet.

Disse sammenligninger viste

»At der er tendens til, at de højest placerede kommuner har meget stor aktivitet på det kommunale niveau, mens dette tilsyneladende ikke er tilfældet for de 6 laveste.

At det ser ud til, at man i de 10 højest placerede kommuner har arbejdet eksplicit udadrettet i en samlet kommunal helhedsplan, mens de fleste af de 6 lavest placerede kommuner lod det være op til de enkelte skoler at tilrettelægge arbejdet på egne præmisser.«

Da 25% af de undersøgte børn ikke kunne læse en tekst på egen hånd i slutningen af 1. klasse, hævdes det, at mange danske lærere har svært ved at få den sidste fjerdedel af eleverne i gang med at lære at læse i løbet af 1. klasse. Det er dog ikke undersøgt, om en del af de nævnte 25% elever ikke er kommet i gang med at læse, fordi nogle lærere ønskede at give deres elever en langsommere læsestart.

Jørgen Chr. Nielsen opstiller det mål, at andelen af usikre læsere i slutningen af 1. klasse skal reduceres fra 25% til 12½% i løbet af de nærmeste år. For at nå dette mål er det tanken, at DPI vil gå aktivt ind i at metode-udvikle læseudviklingen for de elever, der har svært ved at komme i gang med at læse.

Det er underligt, at Jørgen Chr. Nielsen ikke kommer ind på, hvad der gøres i Skotland for at forbedre læseniveauet uden at opfinde nye indlæringsveje. Der indeles alle skoler efter demografiske kriterier, hvorefter der sker sammenlig-

ninger mellem elevernes præstationer på de skoler, der er sammenlignelige efter disse kriterier. Hvis præstationsniveauet er forskelligt trods ens elevbaggrund, undersøges det, hvad der kan være grunden. Det kan f.eks. tænkes, at én skole har særligt dygtige lærere, mens en anden skole har haft mange skiftende vikarer. Som supplement gennemføres interviews, der f.eks. kan være med til at finde frem til, at mulige forklaringer kan være manglende elevmotivation eller ringe opbakning fra hjemmene. Hvis det er tilfældet, gøres der en særlig indsats for at løse disse problemer. Endelig ses der på de enkelte skolars undervisningspraksis ud fra den tankegang, at det er uacceptabelt, at en klasse er nr. 2 eller nr. 3, hvis den kan være lige så god som nr. 1 ved at bruge den bedste undervisningspraksis. Identifikationen af den bedste praksis kræver ikke alene, at den er anderledes end på en parallelskole. Der må også argumenteres for, at den er bedre. Hvis argumentationen accepteres, formidles kendskabet til den bedste praksis videre via møder og kurser til de lærere, der har opnået lavere resultater, hvorefter de nye metoder afprøves på disse skoler.

Det er rosværdigt, at DPI satser på at udvikle metoder, der kan fremme læseindlæringen for elever, der har svært ved at komme i gang med læseprocessen; men en sådan indsats bør efter min mening suppleres med en undersøgelse af »bedste praksis« på de skoler, hvor det lykkes at få 87½% af eleverne i gang med at læse inden udgangen af 1. klasse.

Emil Kruuse

Voksenpædagogik

Helene Hård af Segerstad, Alger klassen og Ulla Tebelius: *Voksenpædagogik – at iscenesætte voksnes læring*. Forlaget KLIM 1999, 142 sider pris 185 kr.

Lena Frisk er læge, voksenunderviser og 1. kapitels hovedperson. Hun kommer ud for at skulle ændre sin undervisning fra traditionel forelæser til problembaseret læring organiseret i temaer. Vi følger hendes mange spørgsmål i forbindelse med denne omlægning og bringes derved på meget konkret vis dybt ind i de mange overvejelser i lærerens univers.

På denne konkrete måde behandles paradigmeskiftet fra fokus på undervisning til fokus på læring. Hvert kapitel har sin hovedperson og sit tema, og hele uddannelsesplanlægningen anskues ud fra et helhedsperspektiv.

I kap. 1 anlægges den studerendes perspektiv med hensyn til læring, og forfatterne benytter Kolbs model til forklaring af læring som en cyklisk proces. Endvidere beskrives motivation som trangen til at beherske og til at høre til. I kap. 2 diskuteres hvad kundskab er, og hvorledes kundskabsbegrebet har udviklet sig historisk, ligesom kompetencebegrebet endevendes med udgangspunkt i modellen fra almenkvalificeringsprojektet fra RUC.

I kap. 3 anskues uddannelsesplanlægning ud fra et helhedsperspektiv, som en afspejling af kulturelle og sociale forstillinger i den aktuelle tidsperiode. Der gives eksempler fra folkehøjskole,

oplysningsforbund og en privat virksomhed på, hvorledes den konkrete uddannelsesopgave udformes. Hele tiden trækkes linier tilbage til diskussionerne fra forgående kapitler.

Kap. 4 omhandler underviseren og undervisningsprocessen. Her undersøges hvad det er, der påvirker den måde undervisning for voksne gestalter sig på. Der ses på det komplekse samspil af faktorer i den didaktiske helhedsmodel fra kap. 3.

Kap. 5 er bogens konklusion: »Iscenesættelse af voksnes læring indebærer, at situationen bliver arrangeret, så den kan tilgodese forskellige individers individuelle måde at lære på, og så den fremmer den enkeltes selvstændige informationsøgning i interaktion med andre«.

Budskabet er ikke nyt, men måden emnet behandles på er anderledes. Alle temaer tager afsæt i en case, hvilket bringer os i et dynamisk forhold til den argumentation, der leder frem til konklusionen. Som læser kan man identificere sig med underviserne, som er i færd med at anskue deres opgave fra læringsvinklen. Bogen er levende og let læst, men man skal ikke lade sig narre. Den kommer dybt i de udvalgte temaer på en problematiserende måde, men opgaven med at omsætte tanker og ideer til praksis, må læseren finde inspiration til i anden litteratur. Det er en anvendelig bog til brug for problematisering af væsentlige temaer indenfor voksenundervisning, og den kan tænkes anvendt i forbindelse med kurser i voksenpædagogik.

Kate Groth

Børn på behandlingshjem

Hans Kornerup (red.): *Børn på behandlingshjem år 1999. En artikelsamling om miljøterapi*. Forlaget Perikon, 288 s.

Bogen *Børn på behandlingshjem år 1999* har som mål at fremstille den mangedannede og komplekse virksomhed, som arbejdet indenfor miljøterapeutisk institutionsbehandling, indebærer. Bogen er »et forsøg på at skabe større integration angående forståelsen af handlingslivets og bevidsthedslivets psykologi i praksis.«

Efter at have læst denne bog vil læseren føle sig godt rustet til at svare på spørgsmålet om, hvad det egentlig er, der adskiller et behandlingsmiljø fra andre botilbud til børn. Også en døgntakst på omkring 2500 til 3000 kr., – uden at jeg kender Nebs Møllegårds takst, – som ellers kan få folk til at se vantro på én, synes helt indlysende, når man via denne bog har fået et indgående kendskab til de mange sider af et behandlingsforløb på døgninstitution.

Bogens artikler belyser, hvor vigtigt en fælles teoretisk forankring, mødestruktur, koordinering og i det hele taget »fælles fodslaw« betyder i dagligdagen, for at der kan opbygges et miljø omkring det enkelte barn, som kan stabilisere og udvikle barnet. I samværet med barnet beskrives en intensitet og professionel forholden sig, som er til indsigt og inspiration for læseren. Som det udtrykkes allerbedst i den første artikel: »At komme på behandlingshjem er en stor chance for et barn, der har brug for hjælp. Det er samtidig en stor udfordring for de mennesker, der skal hjælpe.«

Bogen består af 13 artikler udarbejdet af nuværende og tidligere psykologer og miljøterapeuter ved behandlingshjemmet Nebs Møllegård. Artikler, som kan

læses samlet eller uafhængigt af hinanden. Bogen er udgivet i forbindelse med Nebs Møllegårds 50 års jubilæum i april 1999.

Miljøterapeutisk institutionsbehandling er en kompleks virksomhed, – en langvarig proces, som implicerer tidligt relationsforstyrrede børn og deres familier, en tværfaglig medarbejderstab i konstant fagligt udviklings- og uddannelsesforløb, og som baggrundsfigurer de anbringende myndigheder. En fortsat faglig udviklingsproces er, ifølge forstander Hans Kornerup, en nødvendig forudsætning for at kunne give udsatte børn en reel mulighed for, at normal udvikling kan finde sted – intellektuelt, følelsesmæssigt og socialt.

Nebs Møllegårds teoretiske forankring i dynamisk udviklingspsykologi, primært objektrelationsteorier og tilknytningsteorier, går igen som »den røde tråd« i bogens artikler.

I kapitlet »Miljøterapeut på et behandlingshjem – en hverdag blandt børn« beskrives miljøterapeutens arbejde i feltet mellem institutionens behandlingsmæssige overvejelser og børnenes følelsesmæssige kaos. Her skal terapeuten holde balance mellem den teoretiske forståelse og de erfaringer, terapeuten gør sig i samværet med barnet. Barnet skal udvikle sig under opholdet på behandlingshjemmet og det kræver konstant udvikling hos de, der skal hjælpe barnet på vej. Eller, som det formuleres i artiklen: at have hjertet med, at kunne bruge sit følelsesliv, sin personlighed i samværet uden at blive privat, at være autentisk, tydelig og entydig i sine beske-

Derefter redegøres for »Overvejelser over børns oplevelse af de oprindelige traumatiske hændelser.« Nebs Møllegård modtager børn mellem 6 og 16 år, som er normalt til velbegavede. Børn,

som i deres første leveår har været udsat for omsorgssvigt og følelsesmæssige forsømmelser. Børnene gennemlever en række faser i løbet af anbringelsen. Barnet udvikling af »sandt/falsk selv« afspejler en overlevelsesstrategi, som barnet anvender i sit forsøg på at tilpasse sig og finde eksistentiel mening. Barnets forståelse af sine livsvilkår svinger i takt med omgivelsernes formåen til at afstemme struktur og kontakt i behandlingsforløbet med barnets indre udviklingsproces. I miljøterapi anvendes »procesbevidsthed«, et begreb, som Kurt Palsvig introducerede ved undervisning på Nebs Møllegård engang i 80'erne. Procesbevidsthed kan defineres som reflekterende mentale processer, hvor bevidstheder, handlinger og oplevelser relateres og perspektiveres i rum og tid til egen selv. Procesbevidsthed får en synlig behandlingsmæssig gennemslagskraft i udviklingsmæssig henseende, når barnet formår at relatere bevidsthed om processer i forhold til sig selv og især sin egen selvopfattelse. Også i denne sammenhæng fordres der store krav til den enkelte terapeuts dybere forståelse for den primære arbejdsopgaves karakter og indsigt i barnets skiftende indre verden og dets relationsforhold.

Bag den tankevækkende overskrift: »Overjegsmassage og omnipotens« gemmer sig beskrivelsen af, hvordan terapeuten giver »massage« ved at møde barnet med moraliseringer, ved at fortælle hvad der er rigtigt og forkert i konkrete situationer samt underbygger barnets skyldfølelse ved at give modbilleder på handlingen. Derved rummer terapeuten ikke hele barnet, hvilket ville forstærke barnets almægtighedsfølelse. Barnet skal opleve, at det kan betale sig at indrette sig efter omgivelserne. Samtidig oplever barnet den voksne som en troværdig person, »der holder til, holder af,

holder om og holder ud.«

I artiklen om »Den individuelle psykoterapi på Nebs Møllegård« beskrives indgående, hvordan det enkelte barn tilbydes troværdige relationer i en troværdig struktur. Formålet er at etablere et omsorgsfuldt kontinuerligt miljø, hvor barnet får mulighed for at arbejde på egen udvikling, – at tilbyde barnet en relation, der giver mulighed for bearbejdning og forandringsprocesser i barnets indre verden via interjektion af relationen. Dette kapitel giver en enestående og inspirerende indsigt i den psykoanalytisk orienterede terapi og de konkrete overvejelser vedrørende setting, de konkrete sessioner, målgruppen for terapien, rollefordeling i forhold til barnet, m.m. Titlen »Rollekastning« relaterer til de projektive identifikationer hvorigennem barnet lægger forskellige roller og følelser i én miljøterapeut eller i gruppen af terapeuter. Denne relationsform beskrives som rollekastning. Barnet placerer altså sine tidligere relationserfaringer i teamet og skaber her ved sit eget scenario. Det bliver fremhævet, at der er tale om et gruppeaspekt i terapeutgruppen og relationen barn – gruppe. »Madens betydning i miljøterapi«, – et lille interessant kapitel. Dels beskrives det, hvordan maden og måltiderne bruges som pædagogisk og terapeutisk redskab i form af kontakt og refleksion, dels kan børnene lære gode kostvaner, økologi og dyrevelfærd samt trænes til selvstændighed ved at klare indkøb og madlavning. I »Overvejelser om supervision af miljøterapeuter« gennemgås rammen for supervisionen, indhold og metode. Målet er at øge indsigten om bevidste og ubevidste materialer hos børnene og hos miljøterapeuterne. Det ubevidste drejer sig især om modoverføring og parallelprocesser, – og til dels også om modstand og gruppefor-

svar. Det sidste dog i afgrænset form, idet terapeuterne deltager i supervision – de er ikke i terapi.

»Omsorgsundersøgelse på et behandlingshjem«: I løbet af firserne blev Familieafdelingen på Nebs Møllegård ændret fra dagbehandlingscenter til et ambulansundersøgelsescenter, hvor sager, som ikke var/er tilstrækkeligt belyst, kunne/kan få supplerende og uddybende undersøgelser koblet på. Herunder er også omsorgsundersøgelser af forældre en vigtig ydelse. Man anvender ikke begreberne forældreevne/omsorgsevne, idet grundlaget for et forældreskab ikke kan beskrives som en evne. Artiklen går virkelig i dybden med at beskrive alle elementer i undersøgelsesprocessen. Familieafdelingen står desuden for det store arbejde omkring udslusning og opfølgning af børnene, når de udskrives.

Artiklen »Øjebliksbillede af unge og pædagogers oplevelse af behandling på behandlingshjem og siden i opholdssted« er resultatet af en interviewundersøgelse, som blev lavet for at få belyst, hvad de unge selv siger om sig selv, deres unge liv og oplevelserne omkring det at være på behandlingshjem. Baggrunden var de fælles behandlingskonferencer mellem behandlingshjem og opholdssted, hvor medarbejderne præsenterede den unge. Svarede de voksnes forståelse overens med den unges? Spørgsmål som: Hvad er det, vi formidler til hinanden? – Hvem er hovedperson i det, vi refererer? – Hvordan ville den unge have sagt det? Resultatet var på mange måder overraskende og interessant: »Det er blevet tydeligere for os, hvor meget og hvor lidt vi på en gang har betydet for de unge i deres erindringsbillede. Betydningen hos dem ligger ikke i metoden, vi brugte, men i, om vi var nærværende, og hvor meget vi ville tage dem ind under huden.« De andre børns betydning i op-

væksten er klart fremhævet og desuden børnenes og de unges behov for et hjemmeligt liv uden voksenindblanding.

I artiklen »Intern uddannelse og træning i miljøterapeutisk virksomhed og praksis« gives en kort omtale af en række faglige overvejelser i forbindelse med etablering af intern uddannelse og træning, og der gives nogle eksempler på mulige arbejdsstrukturer i forbindelse hermed. Det præciseres, at i den periode, den interne uddannelse pågår, er det nødvendigt, at institutionen/afdelingen indarbejder dette i behandlingshjemets praksis og i personalepolitikken. Uddannelsen må være af et sådant omfang, at der sikres et kvalitativt ryk i behandlingsarbejdet. Forløbet tager 1½ til 3 år, og effekten skal kunne synliggøres og mærkes midtvejs i forløbet.

»Miljøterapi uden for murene« omhandler det miljøterapeutiske arbejde i plejefamilier belyst ud fra tre indirekte synsvinkler: organisatoriske forudsætninger for miljøterapi, supervision af miljøterapi og forholdemåder i miljøterapi. Der anvendes eksempler på praksis, som antyder, hvordan miljøterapi kan foregå konkret. Artiklen er skrevet med baggrund i primærkommunal etablering af »totalinstitution« i anbringelsessager og psykologens rolle i denne sammenhæng. En særdeles relevant artikel i relation til det primærkommunale psykologarbejde.

Bogen afsluttes med et interessant kapitel om erkendelsesteori: »Ser jeg, hvad jeg tror, jeg ser?«, et spørgsmål som kunne besvares med: – jeg *ser* kun det, som jeg har erfaringsbasis til at kunne se, – jeg kan kun *meddele* til andre det, som jeg også har vidensbasis til at kunne se. Det betyder, at både pædagoger og børn kan tage fejl af, hvad de mener at have oplevet. Børn vil tage mindre fejl på detaljeplan, til gengæld vil de ofte tage fej-

le på mere komplekse begivenhedsforløb. Som pædagog kan man f.eks. derfor ikke rapportere seriøst til en kollega om forløbet af en vagt, hvis man ikke er nogenlunde klar over, at der oftest vil være forskel mellem, hvad man mener, man har oplevet, og hvad der muligvis rent faktisk er sket. Forfatteren finder det derfor vigtigt, at pædagogerne i behandlingsarbejdet, som en af de vigtigste huskereglere, spørger sig selv flere gange dagligt:

– Ser jeg, hvad jeg tror, jeg ser – hører jeg, hvad jeg tror, jeg hører – fornemmer jeg, hvad jeg tror, jeg fornemmer? Derved kommer arbejdet i behandlingsinstitutioner til at foregå lidt mere på »virkelighedens« grund, – og lidt mindre på »forestillingerernes« grund.

Bogen »Børn på Behandlingshjem år 1999« er en særdeles vellykket og anbefalelsesværdig bog til at give indsigt i, hvad et behandlingsmiljø indbefatter, når det er velfungerende. Metoderne er velbeskrevne og underbygget af case-materiale, som gør bogens indhold nærværende og levende. I de kommende år vil en lang række PPR-psykologer få et tættere samarbejde med institutioner, opholdssteder og plejefamilier, bl.a. i forbindelse med diverse undervisningstilbud. I den sammenhæng vil bogen kunne give en indsigt, som gør, at man møder op med dels forventninger til, – dels en dyb respekt for behandlingshjem som Nebs Møllegård og tilsvarende behandlingsinstitutioner. De psykologiske problemfelter og metoder, som foreligger i velbeskrevet form i de enkelte kapitler, vil være absolut anbefalelsesværdigt læsestof for psykologer. Bogen bør have sin plads i PPR's bogsamling.

Elise Nielsen

Observationsforskning

Omtale af Liv Vedeler: »*Observationsforskning i pædagogiske fag. En inføring i bruk av metoder*«. Gyldendal Akademisk, Oslo 2000.

Liv Vedeler, professor ved Institut for Specialpædagogik, Universitetet i Oslo (der før var Statens Speciallærerhøjskole i Oslo) har i mange år undervist i forskningsmetodologi, og disse erfaringer afspejler sig klart i bogen, både mht. det faglige og det formidlingsmæssige og mht. litteraturhenvisninger¹.

I kapitel 1 slås fast, **at** observation² som forskningsmetode adskiller sig fra (almindelig) pædagogisk observation, **at** den både kan være af kvalitativ og af kvantitativ karakter, og **at** den som metode nok er vigtig, ja grundlæggende, men også har sine svagheder. Endvidere præciseres, at observatørens rolle bevæger sig på en skala fra »fuldstændig deltager« til »fuldstændig uafhængig observatør« med mellemstationerne »deltagende observatør« og »observatør som deltager«, og nytten af at bruge hjælpemidler som lydbåndsoptagelser, videooptagelser og edb fremhæves.

Kapitel 2 giver en udmærket første introduktion til kvalitativ og kvantitativ metode med gode eksempler og med fin afbalancering af styrker og svagheder. En skematisk oversigt gælder tydeligvis, hvad der *ideelt set* tilstræbes med de to typer forskningsmetoder, idet der i praksis er talrige variationer, ofte i form af »kompromisser«.

Kapitel 3 er ligefrem en vejledning i at forberede og planlægge en observationsundersøgelse, herunder også at søge litteratur og fremlægge tidligere, relevante undersøgelser. Kapitlet slutter med etiske overvejelser, hvor det udmærket understreges, at etik både gæl-

der forholdet til de observerede, herunder specielt børn som informanter, og forskerens vederhæftighed og redelighed.

Efter i kapitel 4 at have illustreret sagen med sine egne undersøgelser om børns sprogbrug og samspil under leg³ giver Liv Vedeler så i kapitel 5 og 6 nøjere redegørelser for brug af observation i undersøgelser med henholdsvis kvalitativt og kvantitativt design. Hvad det første angår fremhæves den holistiske og induktive karakter med naturalistisk observation og nærhed mellem observatør og den eller de, der observeres. Det påpeges, at også her er det vigtigt at overveje sit valg af, hvilke personer eller grupper der observeres, og hvis handlinger og udtalelser, som altså kommer til at udgøre undersøgelsens *data* bestående af beskrivelser og citater. I den forbindelse er forskellen mellem deskriptiv og reflekteret information vigtig – den klassiske svære skelnen mellem »ren« beskrivelse og (vurderende) tolkning.

Hvad angår observation i et kvantitativt design, understreges først, at det ingenlunde behøver at dreje sig om »laboratorieeksperimenter«, men tværtimod også om at observere, hvad der sker i dagligdags situationer. Også her er det vigtigt at planlægge omhyggeligt og bl.a. beslutte sig for, om man fx vil iagttage løbende i bestemte perioder eller i tidsintervaller af en vis længde og med en vis afstand mellem sig. Ligeledes må man beslutte sig for, hvilke spørgsmål, man helt præcist vil søge svar på – og de skal helst ikke være for generelle. Mens det i kvalitativ forskning er vigtigt at definere de *kategorier*, man efterhånden udvikler til sine beskrivelser, er det i kvantitativ forskning vigtigt at definere de *variable*, man fra begyndelsen arbejder med, enten med en »ordbogsdefini-

tion«, ved at give klare eksempler eller ved at operationalisere. Til illustration nævnes her forskellige definitioner på »adfærdsproblemer«. Til sidst omtales meget kort statistisk analyse af kvantitative data.⁴

Kapitel 7 og 8 handler om *validitet*, dvs. undersøgelsens og resultaternes gyldighed, sandhedsværdi eller troværdighed. Først drejer det sig i kapitel 7 om, hvad der truer validiteten, og hvad man på forhånd kan gøre for at afværge disse trusler, siden i kapitel 8 om, hvordan en validiteten af en gennemført undersøgelse kan diskuteres. Bl.a. nævnes triangulering som middel til at fremme validiteten, både metode-, kilde-, forsker- og teoritriangulering. Man kan spørge sig, hvor godt dette trianguleringsbillede er⁵, men det er jo klart, at fx brug af flere observationsmetoder eller inddragelse af forskellige teoretiske synspunkter kan øge gyldigheden væsentligt.

Drøftelsen i kapitel 8 gælder validitetsproblemer ved såvel kvantitative som kvalitative metoder, herunder på udmærket måde både generaliserbarhed og subjektiv »bias«, samt *reliabilitet* – specielt den øgede pålidelighed, der opnås, når det kan vises, at forskellige iagttagere når til de samme resultater.

Endelig sætter kapitel 9 metode-spørgsmålene ind i en videnskabsteoretisk ramme ved kort at klart at sætte *positivisme* (der næsten altid behandles negativt) og *naturalisme* (ofte kaldt etnografisk forskning) op mod hinanden. Liv Vedeler nævner bl.a. kritikken af positivismen for (dogmatisk) at mene, at man i samfundsvidenskaber kan være værdineutral og deducere sig til universelle love, samt den såkaldte postpositivisme, der omvendt anser vor forståelse for at være en social konstruktion. Hvad naturalismen angår, fremhæves dens udogmatiske karakter⁶, samt den kritik,

der tiest rejses mod den, nemlig at det kniber med objektiviteten. Endvidere omtales forsøg på at kombinere metoder fra de to hovedretninger.

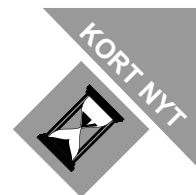
Til sidst diskuteres det interessante spørgsmål om kausalitet i pædagogisk forskning – især om man på dette område må erstatte årsag-virkning-forholdet i traditionel forstand med det synspunkt, at i pædagogik er menneskers intentioner og begrundelse at betragte som årsager.

Alt i alt en udmærket, på én gang engageret og afbalanceret introduktion, både for de, der selv vil være forskere, og for de, der gerne skulle blive kritiske brugere af pædagogisk observationsforskning.

Noter

1. Litteraturlisten er lang og nuanceret, men som dansker kunne man nok ønske sig, at den havde medtaget N.J. Bisgaards bog om iagttagelse, Emil Kruuses bøger om kvalitative og kvantitative metoder og Steiner Kvaales arbejder om kvalitative metoder.
2. Observation betyder nøjagtigt det samme som det nordiske »iagttagelse«, der måske mere direkte indicerer, at man retter opmærksomheden (agter) på noget – og ikke mod noget andet.
3. Fremlagt i »*Barns kommunikasjon i rollelek*«, Oslo 1987 og i adskillige artikler.
4. Ved kvalitative undersøgelser ender man faktisk også tit med visse statistiske beregninger, fx af hyppigheden af forskellige kategorier af synspunkter eller hyppigheden af forskellige kategorier af udvist interesse og engagement.
5. Personligt mener jeg, det er dårligt, for det betegner jo i sig selv én bestemt metode – til landmåling og korttegning, og det er ikke altid nødvendigt at bruge tre forskellige metoder (eller kilder eller teorier), idet to kan være tilstrækkeligt.
6. Ganske uden dogmer synes dog ikke alle naturalister eller socialkonstruktivister at være. Og hvad der er »naturligt«, er – som det også nævnes – ikke altid lige let at afgøre.

Hans Vejleskov



Nye bøger om sorg og krise

Sidste halvår 1999 udsendtes fire meget forskellige bøger om samme emnekreds. Lis Hilgaard, Lis Keiser & Lise Ravn: »Sorg og krise«, Gyldendal socialpædagogisk bibliotek er en klassiker fra 1984, der nu er kommet i nyt oplag. Forfatterne er socialrådgivere og den kan læses af alle.

Jytte Gellert Krogh: »Når livet brat forandres. Om sorg og psykiske kriser« Gyldendals serie Videre med Viden er en lærebog angiveligt på AVU-niveau, men den virker sprogligt vanskelig for målgruppen og er ikke umiddelbart inspirerende i sin lay-out.

Af størst relevans og interesse for tidsskriftets læsere er imidlertid efter min vurdering de følgende 2 udgivelser, som begge har en tilgang til emnet, som er spændende og bemærkelsesværdig.

Magne Raundalen: »Det gælder livet – når børn har brug for hjælp«, Hans Reitzels forlag henvender sig til børn i 9-12 års alderen i et sprog, de kan forstå og selv læse. Fagtermer undgås ikke helt, de defineres i en ordbog med 20 ord, bl.a.» loyalitetskonflikt«. Det hele koges fornuftigt ned til 3 psykologiske

teorier: Spændingsteorien, læringsteorien og programteorien. Fin formidlingsevne hos den norske forfatter, der i Danmark har ydet hjælp til børn fra Bosnien med krigsskader. Der er interviews med 5 børn og et afsnit om hvordan man bliver psykolog og hvem der bliver det.

Allis Møldrup Jensen »Tør du se min smerte- og hvordan jeg kom igennem den?«, Dansk psykologisk Forlag med efterskrift af Marianne Davidsen-Nielsen. Allis fortæller i dagbogsform om sit sorgarbejde i en sorggruppe. Hun havde 5 år tidligere mistet sit barn ved vuggedød. Hun oplever nu frihed og nye muligheder efter et forkrampet liv med angstneuroser.

En barsk og gribende beretning! MDN ser denne smertefulde historie fra et bakspejl, som hun selv skriver og sætter dermed beretningen ind i et fagpsykologisk perspektiv. En meget vigtig del 2 af bogen, som er andet og mere end en efterskrift! Hun beskriver bl.a. PTSD og eksistentiel angst med citat af Yalom. Psykologer har meget at lære af Allis` oplevelse af arbejdet i sorggruppen, der varede et lille halvt år.

Eivind Tellerup

»Forældrevejledning til døve« – et vejledningstilbud til døve forældre på tegnsprog!

Der er i Danmark ca. 500 familier, hvor én eller begge forældre er døve eller svært hørehæmmede tegnsprogsbrugere. Mellem 90 og 95% af børnene i disse parforhold er hørende.

Børnene vokser op med 2 sprog og 2 kulturer. Disse familier lever under specielle livsvilkår, som det er vigtigt at have viden om, hvis man i sin dagligdag som sundhedsplejerske, pædagog, lærer, talehørepedagog, skolepsykolog eller sagsbehandler har kontakt med døve forældre og deres hørende børn.

Hørende forældre, som har døve børn får automatisk tilbudt vejledning og rådgivning. Det samme er ikke tilfældet for døve forældre med hørende børn.

På ansøgning fra Danske Døves Landsforbund og Center for Døve har Socialministeriet bevilget midler til et 4-årigt, landsdækkende projekt, som har døve forældre som målgruppe.

Projektet »Forældrevejledning til Døve« har til opgave at tilbyde vejledning og kurser til døve forældre, samt information og kurser til professionelle, som i deres arbejde har kontakt med døve forældre og deres hørende børn.

Projektgruppen består af en projektleder og tre forældrevejledere med kontor i henholdsvis København, Odense og Århus.

Projektet har været i gang i 1½ år. Udover den individuelle vejledning og kurser til forældrene har projektet tilbudt temadage og kurser til professionelle. Der har været afholdt pædagogkurser og informationsmøder på amtsniveau. Disse arrangementer har været meget velbesøgte.

Erfaringen fra kurser og temadage viser, at der er et stort behov for viden og information om døve familiers livsvilkår. Det kan dreje sig om kommunikation med døve forældre, brug af tolk, det hørende barns situation og lignende.

Vi er interesserede i at komme i kontakt med professionelle fra hele landet, der har berøring med døve forældre og deres hørende børn. Vi sender gerne informationspjecer og arrangerer informationsmøder eller kurser efter behov. Kontakt projektlederen eller en af forældrevejlederne, hvis du vil vide mere!

Vibeke Marsling, projektleder

Vibeke Borup, vejleder
»Forældrevejledning til Døve«
Jagtvej 223, 4. sal, 2100 København Ø
Tlf.:39150754, Fax:39150753
Teksttlf.:39150753, Mobiltlf. :22112430

Birgit Juel Sørensen, vejleder
»Forældrevejledning til Døve«
Abigaelsvej 12, st., 5000 Odense
Tlf., fax: 63111164, Mobiltlf.:40854287
e-mail:b.juel@mail.tele.dk

Karen Beyer, vejleder
»Forældrevejledning til Døve«
Engtoften 7, 8260 Viby J
Tlf.: 86113048, Fax:86118894
Teksttlf.: 86114485, Mobiltlf.: 40854293
e-mail:karenbeyer@mail.tele.dk



Referat fra en workshop

I november 1999 afholdt 7 selskaber/foreninger med tilknytning til psykoanalytisk inspireret psykoterapi en fælleskonference i Middelfart (se Psykolog Nyt. nr. 2/2000). Konferencens foredrag er bragt i Matrix's første nummer efter årtusindskiftet, og referaterne fra fem af konferencens Workshops bringes som indlæg i det nye fællesblad, som også er en konsekvens af konferenceinitiativet.

Dette Fællesblad vil udkomme med 2 numre om året til medlemsorientering vedrørende kursus- og mødearrangementer indenfor og mellem foreningerne. Specielt vil Fællesbladet kunne danne ramme om diskussion og orientering om fælleshus-planerne.

Et af workshop-referaterne forekommer at have særlig affinitet i PPR-sammenhængen. De i workshoppen rejste spørgsmål er, både hvad angår formulering og tilgang, oplagt stof at tage op på PPR'er, hvor man giver sig af med psykoterapi af blot nogen betydning. Samtidig synes PPRs organisation at danne en ideel ramme for en konstruktiv reaktion på de rejste spørgsmål, især på steder, hvor PPR indgår i en kommunepsykologisk organisationsstruktur. Derfor skal workshop-referatet bringes nedenfor.

Anders Leerskov

Hvordan hjælper man bedst sine voksne klienter med de problemer, de har med deres børn?

v/ Karen Vibeke Mortensen

Diskussion i workshop om børne- og ungeterapien

Karen Vibeke Mortensen (KVM) indledte diskussionen med at udtrykke synspunktet, at grænserne er for skarpe mellem psykoterapi med børn og med voksne. At arbejde med børn kan indebære et arbejde med disse børns voksne. KVM efterlyste mere viden, således at voksenpsykoterapeuter havde større kendskab til børns psykopatologi – og børnepsykoterapeuter havde større kendskab til voksen psykopatologi.

Hvordan kan man som psykoterapeut for voksne forholde sig til problemer, som de voksne har med deres børn: Fx en psykotisk patient, der får et barn – eller har børn hjemme? Fx patienten, der fortæller om problemer med børnene, evt spørger til råds? Eller patienten, der ikke bekymrer sig, mens psykoterapeuten bliver bekymret for barnet/børnene? En kommune kan bede terapeuten tage en patient i terapi med det Formål, at patienten kan beholde barnet hjemmefra. Terapeuten kan blive bedt om at tage stilling til samvær m.m.

Er der begrænsninger pga. de systemer, der arbejdes i – mangler der systemer til at rumme vanskelighederne?

Diskussionen fordelte sig indenfor tre hovedpunkter. Første del kom til at dreje sig om, hvilken hjælp der var til børn i familier, hvor fx den ene forældre var død, og den efterlevende fik psykolog-samtaler via lægehenvielse. Der var mange forslag til og erfaringer med, hvordan barnet særskilt kunne få tilbudt hjælp fx gennem PPR eller B&U-rådgivninger. Flere pointerede barnets RET til hjælp og pegede på opsøgende arbejde som vigtigt.

Som diskussionen formede sig, blev den et billede på KVM's indledningsord om skarpe grænser: forælderen sin terapeut, barnet sin særlige form for hjælp. Den del af diskussionen afsluttedes i noget, man kunne kalde konferencens »grænseåbnende« ånd, ved at flere – med KVM – pegede på betydningen af, at sorgen blev delt og rummet, og at terapeuten hjalp den voksne med hans/hendes sorg, så den voksne kan hjælpe sit barn for at styrke bindingen – og for at undgå et signal til barnet om, at sorgen ikke kan tales om eller rummes i familien.

Det andet hovedpunkt i diskussionen drejede sig om, hvordan man bedst og mest sammenhængende forholder sig til de vanskelige- der, der opstår i familier, hvor de voksne har psykiske problemer. Fra voksenpsykiatrien blev der udtrykt nogen frustration over socialforvaltningers manglende kendskab til psykiatriske problemstillinger, eksemplificeret ved socialrådgiveren, der spørger en skizofren, ambivalent mor om, hvad hun ønsker, hvorefter socialrådgiveren imødekommer moderen. Der blev ud-

trykt forskellige erfaringer med det gensidigt manglende kendskab – også psykiatriens manglende kendskab til en socialforvaltnings måde at arbejde på og de juridiske og praktiske muligheder for at hjælpe børn med forældre med psykiatriske problemer.

Et alvorligt eksempel på skarpe grænser og manglende sammenhængende hjælp blev fortalt om en dependent mor til et pubertetsbarn, der er i børnepsykiatri regi. Moderen tager sit eget liv ved ud-sigten til at få frataget forældremyndigheden efter børnepsykiatriens udsagn om, at »vi varetager barnets tarv«.

KVM pointerede, at det er uheldigt, når mor og barn undersøges af to forskellige instanser – og det er vigtigt, at der ikke er to uafhængige parter, da den sammenhængende hjælp da bliver vanskeligere at iværksætte.

Det tredje og sidste hovedpunkt i diskussionen drejede sig om, hvilken særlig relevans, de omtalte vanskeligheder har i forhold til konferencens emne: det at tænke og handle psykoanalytisk. Er der aspekter i den reale verden, vi er nødt til at forholde os til i arbejdet med børn? og hvordan? Er vi nødt til at arbejde i det reelle, når der er kommet et problem fra den reale verden – et problem, der involverer børn?

En terapeut havde erfaring med at lade klienten tale med andre/en anden om en meget unneutraliseret vrede mod et (fjernet) barn. En havde erfaring for, at vold mod et barn hørte op gennem et terapeutisk arbejde med klientens egne overgrebsoplevelser, hvilket kaldte på kommentaren: »Men det ta'r tid, og der er mange smæk undervejs«. Ja og på

hvilket plan mødes oplysninger om vold?
Er det klientens måde at sige, at han/
hun føler sig slået i relationen?

Diskussionen afsluttedes med ønsker om
mere åbne døre – *ikke* at blive eksperter
på hinandens områder, men *vide* mere –
og have et bredt erfaringsmateriale.

KVM efterlyste et generelt større kend-
skab til, hvordan udviklingsforstyrrel-
ser opstår i familierne. Der blev pointe-
ret, at udviklingsteorier er meget vigti-
ge – *også* indenfor det voksenpsykiatri-
ske område.

Anna Elklit

... Ikke altid som de andre!**Rita Jordan, Stuart Powell: At bygge bro
At forstå og undervise børn med autisme**

Autisme er en livslang tilstand, som kræver særlig omsorg og opmærksomhed for det enkelte barn – også ind i voksenalderen. Skønt der ikke findes nogen mirakelkur for autisme, bringer denne bog håbets budskab og viser, hvordan man kan skabe mening i det, barnet gør, og hvordan man kan opbygge en undervisningsmetode, der tager hensyn til barnets særlige adfærd. Henvender sig til alle, der arbejder professionelt med børn inden for autisme spektret, samt forældre og andre pårørende.

Oversat af Johan Sonne Mortensen.

ISBN 87 7706 236 1. Ca. 256 sider. Pris endnu ikke fastsat.

*Tony Attwood: **Én fod ude – én fod inde*****Aspergers syndrom. En vejledning for forældre og professionelle**

Med respekt, indlevelse og forståelse for de særlige potentialer, personer med Aspergers syndrom besidder, beskrives, hvordan man kan identificere og behandle på en sådan måde, at den enkelte får mest mulig hjælp og støtte til at leve sit liv på egne præmisser. Bogen giver en beskrivelse og analyse af de usædvanlige karaktertræk ved Aspergers syndrom, samt praktiske strategier til at mindske dem, der er mest påfaldende for personerne selv. Indeholder talrige citater fra personer med Aspergers syndrom. Henvender sig til fagfolk, forældre, pårørende og ikke mindst personer med Aspergers syndrom.

Oversat af Johan Sonne Mortensen.

ISBN 87 7706 276 0. 256 sider. Pris endnu ikke fastsat.

*Liane Holliday Willey: **I skyggen af det normale*****At leve med Aspergers syndrom**

Datterens diagnose førte til erkendelsen af, at forfatteren selv er i samme situation. Bogen er en selvbiografi i romanform – et tilbageblik på forfatterens liv set i lyset af Aspergers syndrom. Hun fortæller om de strategier, som hjælper hende selv og datteren til at navigere igennem »den almindelige verden«. Personer med Aspergers syndrom og deres pårørende kan her hente håb, inspiration og konkrete råd, og professionelle og behandlere kan finde grundlag for større forståelse og dermed mere hensigtsmæssig indsats.

Oversat af Kirsten Callesen.

ISBN 87 7706 286 8. Ca. 168 sider. Pris endnu ikke fastsat.

UDKOMMER 1. MAJ 2000

Bestil bøgerne hos boghandlere

Dansk psykologisk Forlag

www.dpf.dk