

Børn og unge er vores bedste manualer

Søren Hertz, børne- og ungdomspsykiater, PsykCentrum

Inklusion er på den politiske og økonomiske dagsorden. Der er behov for en ny og visionær faglighed, hvis ønsket om inklusion ikke skal betyde børn og unge på "tålt ophold" i det almene system. Artiklen beskriver konturerne af denne nye faglighed, en faglighed, der er knyttet til selve det at se individ og problemadfærd i kontekst og i mulig forandring. Dette vil dermed udfordre fokuset på den individuelle udredning, som ofte bliver formuleret, når afmagten omkring børn og unge dukker op. I sidste ende handler det om behovet for en bevægelse fra at tænke i og organisere sig omkring støtte- og hjælpesystemer til at opbygge udviklingssystemer – til gavn for børnene og de unge, men også til gavn for alle de personer, der er omkring børnene og de unge og i sidste ende til gavn for samfundet. Artiklen er en redigering af mit oplæg på årets børnekonference.

I det moderne samfund er psykiatrien blevet hvermands-eje (Brinkmann, 2010). Der var engang, hvor psykiatrien levede adskilt fra samfundet, i asyler. Nu har mange, der henvender sig til psykiater, allerede været på internettet og fået billeder af, hvilken kategori deres barn eller de selv er indenfor. Diagnoser bliver brugt som forklaringer – selvom de i selve det deskriptive diagnostiske system ICD-10 kun er beskrivelser af symptomer og adfærd.

Samtidig er det et alvorligt samfundsmæssigt problem, at flere og flere børn og unge kommer ind i voksenalderen med en handicapforståelse eller en forståelse af sig selv som psykisk syge. Det hænger bl.a. sammen med presset på individet og de begrænsede udviklingsrum, der opstår, når bekymring fylder. Professor i socialpsykologi Tor-Johan Ekeland (2007) skriver:

"Du er fritstillet til at skabe dig selv, men hvis du mislykkes, har du

kun dig selv at takke ... presset på identitetskonstruktioner og det manglende eksistentielle sikkerhedsnet til den, der ikke lykkes, har gjort sygerollen mere attraktiv end tidligere".

Det er en fælles opgave at invitere til det, der rækker ud over spørgsmålet om individuel dysfunktion, til selve det at deltage i udviklingsprocesser, der kan synes endnu mere attraktive. Det er dermed vigtigt at understrege, at faglighed er knyttet til børne- og menneskesyn og dermed også til en opmærksomhed på, at mennesker ikke kan forstås uafhængigt af den kultur, som vi som fagpersoner let bliver bærere af. Vi må i forlængelse af Ekeland derfor forholde os til, at vi er del af en kultur, hvor social uorden alt for let bliver forstået som individuel uorden – og at denne individuelle uorden knyttes op til biologiske mangelforståelser, som indikerer, at dem, der ikke passer ind, bliver forstået som dem, der ikke har de biologiske forudsætninger for at passe ind. Denne artikel giver bud på perspektiver, der går fra selvopfyldende profetier til et fokus på uanede muligheder, for børn og unge, men også for alle omkring dem. Dette betyder også et fokus på, at de børn og unge, som bl.a. henvises til børne- og ungdomspsykiatrien, set fra et andet perspektiv er spejlbilleder på samfundsmæssige udviklingsbehov.

Inklusionens afgørende pejlemærker

Vi lever i en tid, som jeg i en anden sammenhæng (Hertz, 2008) har beskrevet som en tid med begrænset succes med den store satsning. Det store fokus på børns og unges særlige behov har ført til, at det specialiserede område inden for skole og institutioner er vokset vældig meget og nu optager op mod 1/3 af det samlede budget. Inklusionstanken er bl.a. båret af en opmærksomhed på, at dette er blevet for dyrt. Når vi forholder os til denne politisk-økonomiske dagsorden, er det for mig vigtigt at understrege, at målet ikke er

at vende tilbage til det, der var. Jeg vil i det følgende beskrive fem dilemmaer forbundet med de eksisterende principper og samtidig tilbyde nye og mere visionære perspektiver:

1. _____

Begrebet **særlige behov** var fra starten et visionært begreb, men er over tid blevet reduceret ind i en sammenhæng, hvor særlige behov har ført til særlige hensyn og også en segregerende praksis ind i særlige skoler eller institutioner, som børnene og de unge er blevet afhængige af. Mange børn og unge, der er kommet ind i det specialiserede område, er forblevet uden om at være fået en selvforståelse bygget ovenpå denne afhængighed. For mig at se handler særlige behov i sidste ende om at være del af et fællesskab, der udvikler sig, fordi man selv er en del af dette fællesskab. Det må derfor være tid til at overveje, om det bedste ville være at udrydde begrebet **særlige behov** og dermed se, hvad der dukker op. Jeg er optaget af børns og unges særlige invitationer og det, at de kan have behov for at være i særlige omstændigheder i en periode. Dermed har vi begrebsmæssigt flyttet fokus væk fra det indre, de særlige behov, til de ydre forhold, som vi i sidste ende meget bedre kan måle på. Er det sådan, at børn og unge udvikler sig godt i de særlige omstændigheder, så skal vi fortsætte og intensivere dette. Og hvis status viser, at de ikke udvikler sig som forventet, så må vi gøre noget andet. Så skal vi ikke blot gøre mere af det samme. På den måde er børn og unges vores bedste manualer, det er dem, der med deres adfærd viser os, om den måde, vi forstår dem på og møder dem på, skaber udvikling. Dette medfører bl.a. en ny specialpædagogisk "selvforståelse", hvor indsatsen skal måles på det, som børnene formår at tage ud af de specielle rammer og ind i mødet med andre.

2.

I gennem en årrække var vi kommet i en situation, hvor det almene og det specialiserede system var kommet meget langt fra hinanden. Når afstanden bliver for stor, så bliver det alt andet lige sværere for børnene og de unge at bygge bro mellem systemerne – risikoen for afhængighed bliver større. I fremtidens skoler og institutioner må specialområdet og almenområdet anderledes inspirere hinanden – båret af en viden om mulighederne for udvikling i kraft af brug med traditionelt tankegods og for rigide opdelinger. Mange taler om specialområde og normalområde. For mig er specialområdet en del af normalområdet. Det er her begrebet særlige omstændigheder får sin betydning, fordi det lægger op til langt mere fleksible udviklingsarenaer. Børn og unge vil dermed ikke høre til et særligt område, men selv være aktører i, hvilke særlige omstændigheder/konstruktioner, der i en kortere eller længere periode kunne blive mest udviklingsfremmende.

I fremtiden skal vi – set fra mit perspektiv – også holde op med at beskrive klasser defineret ved deres diagnose (autismeklasser, ADHD-klasser, etc.), fordi dette har bevirket, at dem, der kunne få plads i klassen, skulle have været igennem en børne- og ungdomspsykiatrisk undersøgelse forud for denne specialplacering. I fremtiden må børn være tilknyttet det almene, men samtidig være i de særlige omstændigheder, som er defineret ved, hvad de især skal lære dér – f.eks. fokuseringskurser i stedet for ADHD-klasser, social samspils kurser i stedet for autismeklasser, etc.

3.

Når dette skal blive muligt, kræver det et anderledes visitations-system. I dag er det skruet sådan sammen, at jo værre man kan beskrive vanskeligheder, jo større er chancen for at få en bevilling,

en undersøgelse eller en handleplan igennem, i skole- og institutionsverdenen og i den sociale forvaltning. Og på trods af det er der i disse år et stigende antal klagesager. I PsykCentrum foreslår vi, at man i fremtiden visiterer til erfaringer, der ikke er gjort endnu. Og at dette sker dialogisk og i første omgang ikke skriftligt – og at det sker i et samarbejde med forældre og deres børn og unge. Dermed kan børn og unge få erfaringer, de ikke har fået før – og dermed også nye eller i hvert fald indholdsmæssigt anderledes oplevelser. Dem, der er omkring børnene og de unge, får også mulighed for at få erfaringer, de ikke har gjort endnu – fordi de har sagt ja til et samarbejde, der handler om nye samspilmønstre, som kan smitte frem og tilbage imellem de afgørende kontekster i børns og unges liv.

Dermed bliver skoler og institutioner også rammen for opbygning af lærende organisationer, hvor visitationen kan blive ankerplads for en opmærksomhed på, hvad der skaber udvikling. Denne opbygning af lokalt forankret evidens vil på kort og længere sigt udvikle alternativer til en bekymringskultur, hvor bekymring let udløser ideen om, at særlige personer med særlig ekspertise skal tage vare på det særlige.

4.

I et sådant samarbejde på tværs af de kontekster, som børn og unge vokser op i, forsvinder fokus på individuelle rettigheder. Vi har skabt en kultur, hvor mennesker opfordres til at tænke i "What's in it for me". Fokus på individuelle rettigheder har fået specialområdet til at vokse – og har også opbygget et skel, hvor nogle bliver optaget af, at børn med såkaldt særlige behov ikke skal være i almenområdet, ikke forstyrre almene børns læring. Rettighedstænkningen har været med til at skævvride systemet, således at det specialiserede område er vokset på bekostning af det almene område, hvorefter det almene område, som skæres økonomisk, ikke oplever det oplagt at tage vare på de særlige børn. Diagnostikens betydning i den sammenhæng vil blive beskrevet senere i artiklen. Alt i alt er der brug for, at

alle omkring skoler og institutioner deltager i et samarbejde, der rækker ud over temaet om rettigheder og ind i opmærksomheden på udvikling både på kort og på lang sigt – og dermed opbygning af de ovenfor beskrevne lærings- og udviklingsmiljøer, i og udenfor skole og institutioner.

5.

Risikoen i det moderne samfund er "reduction" og "disjunction" (Montuori, 2005). Det er besværligt med, men det går ikke uden, skriver Benny Andersen i *Den indre Bowlerhat* – om kvinder, men han kunne også have skrevet det om kompleksiteten. Vi lever i en kompleks verden, hvor vi ikke kan undgå hen af vejen at reducere i det komplekse, men det bliver vigtigt, hvordan vi reducerer og dermed i sidste ende hvordan vi kan håndtere kompleksiteten på de mest udviklingsfremmende måder. Når jeg skriver dette, hænger det sammen med, at fænomener i den moderne kultur meget ofte bliver reduceret ind i meget individuelle forståelsesformer – og at vores opgave altid er at være opmærksom på dilemmaerne i dette.

Jeg vil i det følgende kigge nærmere på begrebet "disjunction". "Disjunction" handler bredt set om det, at fænomener, der hænger sammen, adskilles. Vi ser det i hverdagen, med de tilsyneladende sandheder, der opstår, f.eks. forbundet med begreberne psykisk sygdom og handicap (se senere), men vi ser det også i vores organisationer. På selve børnekonferencen foreslog jeg f.eks. at se med kritiske øjne på opdelingerne i familieafdeling og handicap inden for socialforvaltningen, de alt for ufleksible opdelinger mellem bestiller og udfører, og de firkantede opdelinger fra før til efter det fyldte 18. år. Og vi ser det i forhold til PPR i form af opdelingerne mellem konsultativt arbejde og individuel udredning, der alt sammen i sidste ende handler om at undersøge, hvad der kunne bidrage til gode udviklingsrum. Og vi ser det i de opdelinger, der kommer af, at mange PPR-kontorer definerer sig som støtte til institutioner og skoler – i

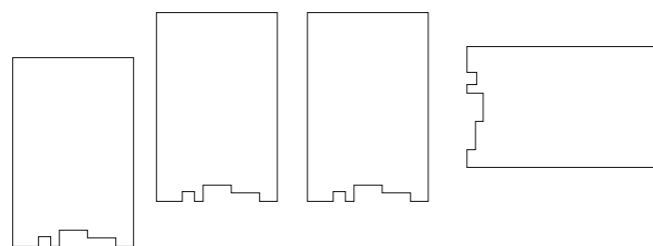
stedet for et bredere fokus på støtte til udvikling i samarbejde med de mange afgørende kontekster i børns og unges liv.

Det aktuelle tema om inklusion

Den politisk-økonomiske insisteren på inklusion sætter en ny og mere visionær faglighed på dagsordenen. Jeg vil i det følgende beskrive, hvordan foretrukken viden udløser foretrukken faglighed og dermed foretrukne handlinger. Når jeg understreger ordet foretrukken, så handler det om at tydeliggøre, at viden ikke er neutral og ikke er absolut. Vores beskrivelser afhænger af, hvem vi er og hvilke kontekster vi inddrager i vores beskrivelser. Virkeligheden er ikke statisk, vi bevæger os, også når det ser ud som mønstre, der gentager sig. Og vi møder ikke folk, hvor de er – men sådan som både de og vi er på vej til at blive, det vi skaber med hinanden (Lang, 2008). Vores handlinger afhænger af vores viden: Hvis vi f.eks. tror på, at nogle børn og unge kun har begrænsede udviklingsmuligheder, så opstår der let selvopfyldende profetier – til forskel fra, hvis vi er optaget af, at tiden må vise, hvilke udviklingsmuligheder der er, så opstår der mulighederne for andre virkelighedskonstruktioner.

Det må understreges, at temaet om inklusion altid må være del af noget større, nemlig fokuset på udvikling. Hvis vi mister temaet om udvikling som afgørende parameter af syne, risikerer vi børn og unge på tålt ophold.

Samtidig er inklusion ikke blot et skole- og institutionsanliggende, men et fællesskabsanliggende. Når børn og unge vokser op i et multisocialiserende samfund, dvs. i de mange kontekster, så må temaet om inklusion handle om det, der rækker ud over den enkelte kontekst til, hvordan de forskellige kontekster spiller sammen. Den allermeste litteratur i disse år om inklusion handler om, hvad skoler og institutioner burde gøre anderledes, anden litteratur fokuserer på forældres rolle. Dermed opstår det adskilte perspektiv, det der skal gøres i de forskellige kontekster. Mit fokus er, at gensidig opbakning



ikke er tilstrækkelig: Når det drejer sig om børn og unge, der trænger til at videreudvikle sig, er det afgørende, at de forskellige kontekster samarbejder, således at de gode nye erfaringer kan smitte fra den ene kontekst til de andre. Der er selvfølgelig naturlige forskelle mellem de forskellige kontekster i børns og unges liv, men hvis forskellene bliver for store, så er det børnene, der igen skal bygge bro. Og hvis der opstår store spændingsfelter mellem konteksterne, så bliver det svært for børn og unge at udvikle sig optimalt.

Jeg vil i det følgende beskrive den foretrukne faglighed set fra det udkigstårn, som børne- og ungdomspsykiatrien repræsenterer. Jeg vil i afslutningen af artiklen forholde mig til det, som har taget det magtfulde navn: evidensbaseret praksis.

Det børne- og ungdomspsykiatriske udkigstårn

Børne- og ungdomspsykiatrien bygger på det diagnostiske system ICD-10 (WHO, 1992). Forfatterne af diagnosesystemet gjorde i indledningen af manualen rede for, at vi kunne tale om forstyrrelser eller lidelser, men ikke om psykiske sygdomme. Det var der ikke belæg for. I løbet af de sidste 20 år snakker flere og flere om psykisk syge børn – det er som om navnet er kommet til at leve sit eget liv. Samtidig er navnet blot en sproglig konstruktion. En konstruktion, som får fokus på, at barnet eller den unge fejler noget, at problemet er inde i personen, en essentialistisk tilgang.

Diagnosesystemet er deskriptivt, beskrivende. Alligevel bliver diagnoser brugt som forklaringer, hvad de ikke er. Den klassiske ringslutning er: Drengen har ADHD, fordi han opfører sig ADHD-agtigt. Det giver i sidste ende ikke mening. Men i mange sammenhænge opstår det alligevel: Diagnoser bliver forstået som forklaringer, selvom de kun er fremtrædelsesformer – og øjebliksbilleder (Hertz, 2010).

Det sidste hænger sammen med det faktum, at man kun har en diagnose, så længe man opfylder kriterierne for denne diagnose. Det

betyder, at, når man ikke længere opfylder kriterierne, så har man ikke diagnosen længere. Derfor benytter jeg ordet *øjebliksbillede* som et billede på, at den måde, vi møder fænomener på, gør, at der i kraft af det, vi bidrager med, kan opstå nye øjebliksbilleder. Det er der, vores opgave i sidste ende er: De uanede muligheder tilhører bevægelserne i fællesskaberne. På trods af at diagnoser er øjebliksbilleder, er der i de sidste 20 år opstået en stigende tendens til at blive optaget af forestillingerne om livslange tilstande og handicap. Som billede på dette er der i mange kommuner opstået handicapafdelinger, hvor børn med forskellige diagnoser automatisk overflyttes til og hvor temaerne om rettigheder efterfølgende får meget fylde (hvordan er det mon for et barn at gå ind af en dør, hvor der står handicap på?).

En tredje del af den glidebane, der er sket i de sidste 20 år, handler om, at diagnoser er blevet bevillingsudløsende. I Lov om social service, skolelovgivning m.m. står der intet inden for børneområdet om, at diagnoser er bevillingsudløsende. Det er udelukkende funktionsniveau, der er udløsende faktor. På trods heraf er der opstået en administrativ praksis, der ser ud, som om diagnosen er påkrævet for at støtte kan bevilges. Dette har bidraget til, at der er opstået massive ventelister for at få foretaget individuelle udredninger (mit fag er på den måde blevet meget populært!). Målet har været at få tildelt støtte, men resultatet af udredningen har direkte og indirekte også oftest identitetsmæssige implikationer mange år frem i tiden. Konsekvensen har desuden været en skævvridning af hele systemet, hvor dem, der har særlige diagnoser (især dem, der blev defineret som hjernemæssige handicaps) får støtte, mens dem, der ikke har (de rigtige) diagnoser og i det hele taget hele alment systemet ikke får samme økonomi. Disse udredninger har desuden inden for fagfeltet gjort, at megen kompetence til at skabe udvikling og vækst er i fare for at forsvinde, fordi ekspertisen bliver at kunne foretage udredninger. En ekstra dimension handler om, at udredning ifølge Danske Regioner helst skal foregå så hurtigt som muligt, hvilket yderligere forstærker problembilledet, fordi udredningen dermed

udelukkende beskriver det problemfyldte på det tidspunkt, hvor problemerne fremtræder mest udtalte.

Den faglighed, som denne artikel repræsenterer, er optaget af, at al adfærd har karakter af kommunikation. Problemadfærd er kommunikation. Vi må derfor være optaget af, hvad en given adfærd er et svar på. Børn og unge gør altid det bedste – ud fra deres forudsætninger på det givne tidspunkt, ud fra den måde, de forstår deres liv på, og ud fra deres levede erfaringer. Vi må derfor være nysgerrige efter, hvordan vi skal forstå det, som ser vældig problemfyldt ud, også som det bedste. Samtidig – og måske endnu vigtigere – så må vi være optaget af, hvordan vi skal svare på den form for kommunikation. Jeg kalder det for børnenes og de unges invitationer til deres omgivelser. Det særlige er, at når børn og unge har været i vanskeligheder i lang tid, så har de ofte meget paradoksale måder at invitere deres omgivelser på. Når børn og unge siger "fuck dig" i de afgørende sammenhænge, så er de ofte i gang med at afklare deres betydning i det fællesskab, de er en del af. Derfor er det vigtigt ikke blot at tage børns og unges verbale udtryk for bogstaveligt; vi mennesker kommunikerer jo med andet end det sagte ord. Det særlige er desuden, at det alt andet lige er svært for mig som børne- og ungdomspsykiater at få øje på deres invitationer til deres omgivelser, hvis de bliver undersøgt i sammenhænge, hvor deres omgivelser ikke indgår. De moderne ADHD rating scales, hvor omgivelserne skal rate børnene uden at inddrage dem selv og deres relation til barnet i ratingen, er oplagte eksempler på dette. Børn og unge skal altid undersøges i kontekst og i mulig forandring. Og en undersøgelse må derfor som et centralt element indeholde en undersøgelse af ændringspotentialerne, ikke kun i barnet eller den unge, men mulighederne for ændring i kraft af et anderledes samspil. Opgaverne handler om, hvordan vi forstår børns og unges invitationer på de mest udviklingsfremmende måder. Og her er det børnene og de unge selv, der med deres adfærd viser os, om den måde, vi har forstået deres invitationer på, har skabt tilstrækkelig udvikling. Det er på den måde, at børnene og de unge

er vores bedste manualer. Men det kræver, at vi tror på, at de har udviklingsmuligheder. Hvis ikke vi tror på det, så må vi ty til de professionelt udarbejdede manualer som f.eks. de færdighedsprogrammer, der bliver kommenteret senere i artiklen.

Mange børn og unge kan ses på som whistleblowers, dem der med deres adfærd viser os, at der er noget, der trænger til at ændre sig. Hvis ikke dette perspektiv indgår, bliver børnene og de unge blot beskrevet ud fra en individuel forforståelse – og deres whistling, deres ønske om at blive forstået i kraft af de sammenhænge, som de er en del af, bliver ikke hørt.

I forlængelse af ovenstående er det værd at nævne en svensk undersøgelse udført af antropologer, der fulgte konferencer om eleverne på en skole igennem et år (Hörne og Säljö, 2005). De konkluderede, at når de fire bogstaver ADHD blev nævnt på en skolekonference, så ændrede konferencen karakter: Så blev skolekonferencens fokus ændret fra en opmærksomhed på samspil, relationer og sammenhænge. Så blev fokus på, hvad der evt. var galt med barnet, hvad der tidligere havde været gjort af udredninger, hvordan man kunne få spørgsmålet afklaret, etc. Den antropologiske undersøgelse konkluderede, at diagnosen blev en vej ud af kompleksiteten, ud af alle de mange dilemmaer, der er forbundet med ens egen betydning for barnets udvikling, rammernes betydning, betydningen af samarbejdet inden for skolens rammer og ikke mindst samarbejdet med forældrene, barnets forældre og alle de andre børns forældre, etc..

Foretrukken viden om hjerne, udvikling og tilknytning

Børn og unge har uanede udviklingsmuligheder. Der er tale om de muligheder, vi begynder at ane, når vi særligt er på udkig efter dem og deltager i en proces, hvor det uanede bliver mere og mere anet. Derfor understreger jeg, at de uanede muligheder tilhører bevægelserne i fællesskaberne. Jeg vil i det følgende beskrive, hvordan begrebet *uanede muligheder* er knyttet til det, som jeg kalder *foretrukken viden*.



Der findes megen forskning om hjernen, også forskning, der taler meget forskelligt sprog. Artiklen her bygger på den forskning, der fremhæver, at hjernen er plastisk, foranderlig og i sidste ende med uanede, ikke at forveksle med uendelige udviklingsmuligheder (Cichetti, 2002). Det er i det sociale samspil i de afgørende relationer og sammenhænge, at hjernen udvikler sig. Passivitet er kvælende for hjernens udvikling, fremhæver disse forskere. Hvis man følger denne tankerække, handler opgaven om at give børn lyst til, mod på og ikke mindst tillid til selve det at deltage i socialt samspil, der også udvikler hjernen. Børn fødes med spejlnerveceller, der er aktive hele livet. Disse bidrager til, at det over tid ikke er muligt at kende forskel på egne følelser, tanker og intentioner, og andres – i de afgørende relationer. Alt dette får som konsekvens, at hvis børn og unge vokser op i en sammenhæng, hvor der er megen bekymring, tvivl, usikkerhed eller mange indbyrdes konflikter, så bliver disse følelsesmæssige temaer meget let identitetskabende i børnenes og de unges egne liv. Udviklings- og tilknytningsteorien siger det samme: Det er det sociale samspil i de afgørende relationer, der afgør, hvordan det genetiske anlæg kommer til udtryk (Hart & Sørensen, 2007).

Følgeslutningen må være: Hvis vi forestiller os, at nogle forstyrrelser i børns udvikling alt andet lige har en mere oplagt biologisk komponent, så implicerer det, at vi må gøre os endnu flere overvejelser om, hvordan vi skaber udviklende samvær. Og vi må være endnu mere optaget af, hvordan vi kan bidrage til, at disse børn og unge kan spejle sig i vores tro på deres udviklingsmuligheder. Forestillingerne om kun begrænsede udviklingsmuligheder og herunder beskrivelserne af handicap og psykisk sygdom bidrager til andre former for spejlinger.

Disse forskningstraditioner udfordrer opdelingerne i, hvad der er hjernemæssigt og hvad der er psykosocialt og tilknytningsbaseret. Der er ingen enkle årsagsforklaringer – alt er i sidste ende bio-psyko-socialt. Vores opgave handler om, hvordan vi får det biologiske, det psykologiske og det sociale til at spille sammen på de mest udviklingsfremmende måder. Det, at der ikke findes enkle

årsagsforklaringer hjælper os til at komme væk fra spørgsmålet om skyld – og ind i et fokus på, hvordan vi bedst bidrager til udvikling. Målet er ikke normalitet, men udvikling – også fordi at, hvis målet var normalitet, så ville det implicere, at alt, der kom før målet, var unormalt. Og en sådan dikotomi forstyrrer vores nysgerrighed. Målet handler dermed heller ikke om øget samfundsmæssig rummelighed, men om den udvikling, som gør, at der bliver plads til flere.

Dette bio-psyko-sociale videnskabssyn får mange implikationer. Her skal nævnes nogle få eksempler:

Temaet om tidlig opsporing udfordres. Problemet er, at man opsporer noget som om det er noget, der er, en dysfunktion, et handicap, en sygdom. Når det, der fremtræder, blot har karakter af øjebliksbilleder, så handler det om at skabe nye øjebliksbilleder i kraft af det, vi bidrager med. Når vi bygger på teorierne om den plastiske hjerne, så handler det om at bidrage til udvikling. Og risikoen bliver de selvopfyldende profetier, der kommer ovenpå beskrivelserne af f.eks. handicap. Jeg er optaget af ideerne om den tidlige indsats, der kommer ud af – ikke den tidlige opsporing – men de dialoger og processer, som børns mere begrænsede udvikling nødvendigvis sætter på dagsordenen.

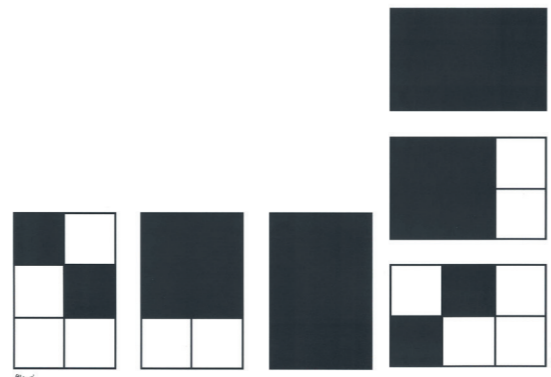
Ideen om psykoedukation udfordres. Psykoedukation handler basalt set om at lære om sygdommen – og dermed at barnet eller den unge og omgivelserne lærer om, hvordan man skal lære at leve bedst muligt med sygdommen. Psykoedukation bygger således på ideen om psykisk sygdom, som jeg tidligere har beskrevet problemerne forbundet med – en ide der begrænser nysgerrigheden forbundet med at se problemadfærd som kommunikation og dermed som invitationer til andre.

Temaet om medicin ud fra en mangelforståelse udfordres. Mange børn, også alt for mange børn, får medicin ud fra en sådan mangelforståelse. Bl.a. børn med ADHD-symptomer. Vi ved også, at



"Spil sø den fløjte"

BP 12



nogle af disse børn har glæde af medicin. De kommer til mig med en forståelse af, at de får medicin, fordi de ikke selv er i stand til at producere transmitterstofferne i hjernen. Jeg forklarer dem, at der er tale om et reguleringsproblem, ikke et mangelproblem (Videbech, 2002). Opgaven handler om, hvordan de kan komme ind i et bio-psyko-socialt samspil, hvor de begynder at producere flere af de transmitterstoffer, som de har brug for. Jeg beskriver for dem betydningen af det bio-psyko-sociale overskud, der kommer i kraft af, at de i hverdagen opbygger gode bevidste strategier i det sociale samspil med andre og samtidig oplever, at de kan spejle sig i andres tro på, at det er muligt og i deres støtte til at opbygge disse erfaringer.

Symptomer og problemadfærd generelt kan i dette bio-psyko-sociale perspektiv forstås som børnenes og de unges overlevelsesstrategier. Når vi bygger på, at børn og unge gør det bedste, så må det problemfyldte og mangelfyldte forstås som deres kompenserende strategier, deres overlevelsesstrategier, når deres tvivl om deres egen formåen bliver for stor. Når børn rejser sig i klassen, går omkring og bliver beskrevet som forstyrrende og impulsive, så handler det ofte om, at de bliver i tvivl om deres egen formåen og dermed gør det, de ved, de formår eller har mest lyst til – eller det, som gør at andre ikke ser dem som "tabere". De er uvante med at bede om hjælp, uvante med at have tillid til, at læreren hjælper én – og er måske også begyndt at spejle sig i, at læreren måske synes, at de er for meget til besvær. Opgaven for alle os, der er omkring barnet, er ikke primært at få øje på symptomerne, overlevelsesstrategierne, men at være optaget af, hvilke temaer der holder liv i disse fremtrædelsesformer. I sidste ende skal vores indsats måles på fremtrædelsesformer, på børns adfærd, men det gør en kæmpe forskel, om vi primært er optaget af adfærdskorrektion og symptomreduktion eller om vi også er optaget af, hvilke temaer der holder fast i en bestemt fremtrædelsesform. Ideen er, at hvis vi forstår, hvad der er på spil for barnet eller den unge, så kan vi være med til at skabe det, der rækker ud over

symptomreduktion og adfærdsregulering. Bateson (1972) udtrykker det således: "Without context, words and actions give no meaning at all". Et oplagt eksempel: En pige blev beskrevet som isdronning. Andre gav uærbødigt udtryk for, at en isdronning kun kan blive ved med at fremstå således, når temperaturen i omgivelserne er under frysepunktet!

Eller en illustration omkring ADHD med en dreng, der meget let følte sig uretfærdigt behandlet og som ofte fik en følelse af, hvor svært det var at være ham. Ud fra et fokus på, at adfærd altid er indlejret i historier, i noget der er relationelt og emotionelt, så blev det muligt igennem et undersøgelsesforløb, hvor der især blev fokus på ændringspotentialerne, at gøre noget ved de temaer, som havde været med til at holde liv i de særlige fremtrædelsesformer, der tidligere var beskrevet som ADHD. Han indgik derefter anderledes i samspillet med andre – og andre mødte ham med større anerkendende tydelighed. Han udviklede bevidste strategier både hjemme og i skolen, der gjorde, at hans tvivl om egen formåen blev mindre, hvilket i sidste ende gjorde, at han ikke længere opfyldte kriterierne for diagnosen ADHD.

Eller illustrationen om de særligt sensitive børn, der er særligt sensitive overfor, om omgivelserne tror, at de formår mere end det, de umiddelbart viser. Disse børn inviterer deres omgivelser ind i en bevægelse, hvor voksne bliver tydelige med at skabe rammer og processer, hvor barnet får mulighed for at udvikle de hverdags erfaringer, som trænger til at blive udviklet.

Disse eksempler illustrerer også, at det ikke blot drejer sig om at begrænse stimuli, når det drejer sig om ADHD-adfærd. Det drejer sig om at bidrage til, at børnene kan fokusere på det, der er vigtigt, fordi vi tror på, at det er muligt og støtter dem i at få erfaringer med dette i alle de kontekster, de befinder sig i, i hverdagslivet hjemme, i skolen og andre steder. Opbygning af bevidste strategier

bringer disse børn andre steder hen end et fokus på ydre kontrol og kompenserende foranstaltninger, hvor begrebet kompensation må forstås som de handlinger og organiseringer, der bygger ovenpå forestillingerne om begrænsede udviklingsmuligheder. Nogle børn har brug for en særlig støtte i en periode, men det er essentielt, at der ikke blot bliver tale om ydre støtte og kompensation for det, som disse børn og unge opleves ikke at kunne, men fra første færd at arbejde på det, der rækker ud over kompensation og ind i opbygning af de bevidste strategier, der åbner for nye erfaringer og i sidste ende nye perspektiver for udvikling. Det er det perspektiv, der samtidig fører os på afstand af det, som forskerne beskrev som: passivitet er kvælende for hjernens udvikling.

Bevidstheden om dette er så afgørende for det fremtidige udviklingsfelt omkring børn og unge, at aktuel og fremtidig ressourcetildeling, (videre)uddannelse og fremtidigt samarbejde må opbygges i lyset af dette.

Alt i alt er der tale om en bevægelse fra et individuelt kompetence- og mangelfokus til et fokus på deltagelse, på at føle sig betydningsfuld – og på bevægelserne i fællesskaberne. Dette hænger sammen med en opmærksomhed på, at mennesker alt andet lige udvikler sig nemmere, når de oplever, at det ikke kun er dem, der skal forandre sig. I den forbindelse er det interessant, at mange i de senere år kommer til mig med et ønske om at få redskaber eller værktøjer. Det gælder både forældre og samarbejdspartnere. Hvad skal vi stille op med dette barn? Vi har brug for redskaber. Redskaber og værktøjer bygger ovenpå en dem-og-os tænkning, os der skal have hjælp til at gøre noget ved dem. Og en understregning af et fokus på adfærd og dermed det, der kommer til at ligne adfærdstræning. Flere og flere programmer og manualer dukker op, der fokuserer på færdighedstræning. Jeg vil i afslutningen af artiklen gå længere ind i dette. Her vil jeg blot understrege, at artiklen ikke primært er optaget af spørgsmålet om, hvad vi stiller op med disse børn og unge, men hvad de inviterer

os til, både i de nære sammenhænge, i skole og hjemme etc., men også på et overordnet samfundsmæssigt plan.

Fra støtte- og hjælpesystemer til udviklingssystemer

Der er – som beskrevet i afsnittet om den begrænsede succes med den store satsning – opbygget en række systemer, der er båret af ideen om at tage vare på børns "særlige behov". Når vi i inklusionens tidsalder flytter os væk fra "særlige behov", må vi også flytte os fra at tænke i støtte- og hjælpesystemer til at være optaget af opbygningen af gode og konstruktive udviklingssystemer. Dermed flytter vi os samtidig ud af et udelukkende professionelt anliggende til et fællesskabsanliggende – med børnene og de unge selv som afgørende aktører.

Her er det vigtigt at være opmærksom på, at skoler og institutioner i det moderne samfund er nogle af de afgørende fællesskabsbastioner. Skoler og institutioner skal tilbage i rollen som kulturelle kraftcentre – ind i et fremtidigt perspektiv, hvor dannelse og uddannelse endnu mere kommer til at indtage centrale positioner. Det vil kræve stolthed og mod fra skoler og institutioner og os, der er omkring, for at komme ud af den forsvarsposition, som ikke mindst medierne har bidraget til.

Lad mig komme med et eksempel fra en skole, jeg kommer på. Her var børn i specialgruppe ordninger placeret i periferien af skolen, som udtryk for en bestræbelse på at skærme disse børn – ud fra en kompensatorisk tankegang. Det særlige var, at jo mere børnene blev skærmet, jo mere var de tilbøjelige til at skærme sig selv yderligere. De spejlede sig tilsyneladende i de voksnes oplevelse af deres særlige behov for at blive skærmet. Skolens ledelse besluttede at flytte børnene fra de skærmede enheder til hjertet af skolen. Der blev ikke længere den geografiske afstand mellem "dem og os". De specielle børn var fortsat i deres grupper, men deltog mere og mere i de fælles aktiviteter og fik også hen af vejen erfaringer inden for det almene. I begyndelsen var mange forældre – og også nogle af



lærerne – bekymrede og skeptiske overfor ledelsens beslutning, men alle kunne hen af vejen se, at der blev skabt anderledes udviklings-systemer – til gensidig inspiration.

I sidste ende handler det om, at helheden er mere end summen af de enkelte dele, som Bateson (1972) udtrykker det. I sidste ende må eksistensberettigelsen af specialpædagogik set fra mit perspektiv være at indgå som inspirationskilde til almenpædagogikken. Og samtidig bliver specialpædagogik anderledes, når den holder fast i det specielle som del af det almene – og ikke adskilt fra den. Eller skrevet på en anden måde: De såkaldt særlige børn skal også opdrages. Vi må på afstand af enten-eller, ind i både-og, ind i det uanede, der kommer ud af et fokus på alvoren i de ofte meget problemfyldte øjebliksbilleder og samtidig troen på, at ændringer er mulige.

Der er i en årrække opbygget ideerne om, at særlige børn har brug for særlige rammer i form af et lille miljø og stor grad af forudsigelighed skabt af særlige eksperter med særlig viden inden for det særlige område. Mange børn og unge har været i dette – og er blevet afhængige af selve det at være placeret dér. De har fungeret i disse rammer, men har haft svært ved at trives udenfor. Min pointe er, at vores indsats i sidste ende skal måles på dér, hvor vi ikke er til stede.

Det er vigtigt at huske på, at spejling på mange måder er langt mere rammesættende end de fysiske rammer, som vi ofte omtaler. Spejling er rammesættende, fordi den rammer børn ind i forhold til det, der let kan udvikle sig til selvopfyldende profetier, i positiv eller negativ retning. Så hvis børn spejler sig i ideerne om, at de skal lære at leve med deres handicap, så sætter det sine identitetsskabende begrænsninger i det forløb, som følger. Der bliver ofte i fagfeltet et fokus på, at vi skal anerkende disse børns særlige behov. Jeg selv er optaget af, at det mest anerkendende vi kan gøre, er at holde fat i, at intet menneskeligt er uforanderligt – at vi derfor må mødes med en uærbødig opmærksomhed på, hvordan vi kan bidrage til

udvikling af insisterende fællesskaber. Det er afgørende at opbygge disse oplevelser af forbundethed.

Det vigtige er ikke blot at gøre mere af det samme, når dette ikke virker. Når fagpersoner siger om børn, at de ikke lærer af deres erfaringer, er det oplagt at stille spørgsmålet, om de ikke lige præcis lærer af deres erfaringer – når de gør mere af det samme, så hænger det sammen med, at vi andre også er tilbøjelige til at gøre mere af det samme. Einstein har skrevet, at de problemer, der findes i verden i dag, ikke kan løses ved hjælp af den form for tænkning, der har skabt dem. Børn og unge, der bliver usikre på, om de har plads og mulighed i de almene fællesskaber, har brug for at blive mødt på måder, der rækker ud over det, der allerede er sket – og som dermed kan åbne for en ny anledning til at forbinde sig på nye måder. Det er lige her, ideen om (færdigheds)træning risikerer at blive for begrænsende.

Dilemmaerne forbundet med begrebet evidens

Der er i de senere år dukket flere og flere rapporter frem, der dokumenterer, at der er evidens for effekt af kognitiv terapi og social færdighedstræning. Social færdighedstræning af børn med ADHD og forældretræning af forældre til børn med ADHD er blot nogle af disse. Jeg har i artiklen beskrevet betydningen af det sociale samspil, dog ikke blot som os, der skal træne dem. Børn og unge inviterer til, at voksne bliver tydelige med det, der handler om fællesskabets anliggender, men træning er et begreb, der ikke tager vare på, at fænomener altid er indlejret i historier, i emotioner og relationer.

Og det ganske særlige er, at de ovenfor beskrevne programmer bygger ovenpå ideen om ADHD som noget, man skal lære at leve med på den bedst mulige måde, som forældre og som barn. Dermed bliver selve programmet i sig selv begrænset af sine egne essentialistiske medbetydninger, ideerne om at ADHD er medfødt, et handicap, en livslang lidelse og noget, som i manges logik kræver medicinsk

behandling. Og færdighedstræningen får ikke øje på det tidligere beskrevne fænomen om whistleblowing.

Problemet omkring evidens er, at der er opstået et særligt evidenshierarki, der har bidraget til en voldsom reduktion af begrebet evidens. Evidens er blevet et begreb ude af kontekst, et begreb, der introducerer virkning som noget, der er absolut, uden skelen til alle de ovenfor beskrevne medbetydninger. "Hvad der virker" kommer til at tilsløre "hvordan?", "i forhold til hvad?" og til gavn for hvem?". Den ovenfor beskrevne forskning bygger således på ADHD som en sandhed – uden at det gøres eksplicit, at der er tale om en valgt sandhed, et valg, der bygger på foretrukne ideer og dermed samfundsmæssige og kulturelle konstruktioner (Foucault, 1980). Og når dette ikke eksplicit fremgår, så kommer forskningen i social træning og forældretræning i forhold til ADHD til at fremstå som absolut og neutral forskning, den bliver tildelt en ophøjet sandhedsværdi, en særlig hierarkisk status.

Det mest afgørende er, at forskningen sætter rammerne for det, som efterfølgende sker i praktikken. Jeg er særligt optaget af den forskning i recovery, der fremhæver "oplevelsen af ikke at få tiden ophævet og dermed ikke blive set på som kronisk syg med den monotoni og det manglende håb om udvikling, der følger heraf" (Topor, 2005; Hertz og Nielsen, 2011). Når vi tager selve denne forskning alvorligt, så bliver det afgørende ikke at skabe selvopfyldende profetier, f.eks. forbundet med ADHD som et handicap, men at lade sig inspirere af de forskelle, der gør en forskel i den forskning, vi allerede kender til.

Afslutning om styrkelsen af almenområdet

Når spørgsmålet: "er dette noget psykiatrisk? dukker op, så er det primært i situationer, hvor mennesker føler sig afmægtige. Det psykiatriske kan på mange måder defineres som det, der endnu ikke er blevet tilstrækkeligt forstået eller endnu ikke er blevet taget vare på på en tilstrækkeligt udviklingsfremmende måde. Oplevelsen af afmagt dukker i det moderne samfund op, når folk føler sig for meget alene. Afmagt og ensomhed er blandt de stærkeste segregerende kræfter. Derfor er det oplagt at fokusere på, hvordan vi styrker almenområdet ved at arbejde på at styrke fællesskaberne.

De politiske partier beskriver, hvordan de vil øge støtten til de mest udsatte. Der er for nylig bevilget store summer til de såkaldt evidens-baserede programmer målrettet de mest udsatte. Jeg mødte for nylig en gruppe af sundhedsplejersker, der undrede sig over, at der i en årrække er blevet skåret ned i bevillingerne til deres område – og at der nu bevilges mange penge til et af disse særlige programmer "De Utrolige År", som har karakter af en intensiv indsats overfor de udsatte familier, der udgør en kernegruppe inden for sundhedsplejerskernes arbejde. En skævvridning af et system, hvor de mest udsatte skilles ud – i stedet for at forblive del af det almene.

Jeg vil med denne artikel anbefale, at der bliver tænkt langt mere på styrkelse af almenområdet, en styrkelse af de afgørende sociale sikkerhedsnet forbundet bl.a. med skole, daginstitutioner og sundhedspleje, således at der kan opbygges endnu mere stolthed og mod til at holde fast i en faglighed knyttet til troen på, at udvikling er mulig og dermed en proces væk fra traditionel stress-sårbarhedstænkning:

En proces, hvor lærere, pædagoger og forældre giver plads til forskellighed, men samtidig insisterer på en opmærksomhed på, hvordan børn og unge også bliver nysgerrige på andres perspektiver, det der er vigtigt for andre og i sidste ende et fokus på at være én i en gruppe. Og samtidig en proces, hvor de voksnes tydelighed i skole og hjem kan gøre børn og unge fokuseret på læring – og på at samarbejde om læring, frem for det store fokus mange børn og unge har på at positionere sig socialt i en tid, hvor "man er fritstillet til at skabe sig selv". I denne proces er det afgørende for lærere og pædagoger at samarbejde tæt med det enkelte barns forældre – og samtidig de andres børns forældre, som skal få øje på mulighederne forbundet med, at – på et metaniveau – så er det vigtigste børn skal lære i skolen: at *samarbejde* for at lære at lære.

Det er oplagt at afslutte artiklen med at fremhæve, at disse temaer omkring stolthed og mod til at agere i den beskrevne kompleksitet kræver, at alle involverede oplever sig inkluderet og som værdifulde personer i processen. Her kan oplevelsen af at være værdifuld i sidste ende forstærke den enkeltes oplevelse af tryk, kreativitet og blik for egne og andres bidrag til opdyrkning af yderligere udviklingsmuligheder. ◆

LITTERATUR

Bateson G. (1972, da. 2005) Mentale Systemers økologi. København: Akademisk Forlag.

Brinkmann S. (2010) Det diagnosticerede liv (red.). Århus, Forlaget Klim.

Cicchetti D. (2002) How a child builds a brain. Insight from normality and Psychopathology. I: Hartup W. Weinberg bR (red.) Minnesota Symposium on child Psychology in retrospect and prospect. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Foucault M. (1980) Two lectures. I: Power/knowledge. Brighton, The Harvester Press.

Hart S. Sørensen JH (2007) Bro over to forskningsområder. Interview med Jørgen Carl. Psykolog Nyt 23, s. 8-12.

Hertz S. (2008) Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder. København: Akademisk Forlag.

Hertz S. (2010) ADHD – selve diagnosen forstyrrer vores nysgerrighed. København: Forlaget skolepsykologi: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 4., s. 67-86.

Hertz S. Nielsen J (2011) Fra recovery til discovery – børns og unges udvikling som et fælles anliggende. Oslo: Universitetsforlaget: Tidsskrift for psykisk helsearbeid 4, s. 344-44.

Hörne og Säljö (2005) There is something about Julia: Symptoms, Categories and the proces of invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish school. A case study. Journal of language, identity and education 3 (1) s. 1-24.

Lang P: (2008) Interview I: Hertz S Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder.

Montuori A. (2005) Gregory Bateson and the promise of transdisciplinarity. Cybernetics and Human Knowing 1-2, s. 147-58.

Topor A. (2005) Fra patient til person. København: Akademisk Forlag.

Videbech P. (2002) Hjernen og stress – hjerneforskningen om stress. En oversigt over aktuel viden. Forlaget hjerneforum.

WHO ICD-10 (1992) Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser – klassifikation og diagnostiske kriterier. København: Munksgaard Forlag.

