

Arbejdstekst nr. 32
Om menneskers udvikling og nogle pædagogiske overvejelser
af Mogens Jensen, DK

Arbejdstekst nr. 32

Om menneskers udvikling og nogle pædagogiske overvejelser
af Mogens Jensen, DK

Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD)

Adresse: NUD

Slotsgade 8

DK-9330 Dronninglund

Danmark

Telefon: + 45 96 47 16 00, Telefax: + 45 96 47 16 16, E-post: nud@nud.dk

Arbejdstekst nr. 32
Om menneskers udvikling og nogle pædagogiske overvejelser
af Mogens Jensen, DK

© Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale 1999

ISBN 87-7919-003-0

Til læseren

Denne arbejdstekst er delt i to afsnit. Først beskrives nogle sider af menneskers udvikling af en forståelse af omverden, af deres personlighed og af kommunikationens betydning i denne udvikling. Der veksles mellem beskrivelse af normaludviklingen og paralleller til handicappede menneskers udvikling. Grundsynet er, at det er den samme psykiske udvikling, de gennemløber, men den ser ofte meget anderledes ud, når den forstyrres af handicap. Sammenligningerne giver anledning til pædagogiske overvejelser undervejs.

I andet afsnit gennemgås såkaldte ”arbejdsmodeller” som et redskab til at analysere adfærd med og til at finde og overveje pædagogiske tiltag.

En beskrivelse af menneskers udvikling af omverdensforståelse, personlighed og kommunikation

Indledning

Når man arbejder med handicappede mennesker, er det vigtigt at kende den normale udvikling godt. Den kan ikke bruges til at beskrive de handicappede direkte – selvom man som handicappet befinder sig på f.eks. 2 års udviklingstrin, så siger det ikke meget om ens måde at fungere på i hverdagen. Hvis den handicappede f.eks. er 20 år, så er der 20 års oplevelser med andre mennesker. Hvor et normalt-fungerende barn på 2 år er åbent, forventningsfuldt og indstillet på stadig at give andre mennesker en chance, så kan den handicappede have 20 års erfaringer, der fortæller at man skal være forsigtig med mennesker, for de forstår ikke hvad man vil, og de bestemmer hen over hovedet på en hele tiden og tvinger en med i alt muligt, man ikke har lyst til. Møder man som medarbejder denne 20-årige person, vil man opleve en helt anden adfærd, end når man møder den 2-årige.

Derfor er det vigtigt at kende **dynamikken** bag udviklingen snarere end normerne for, hvornår man kan hvor meget.

Hvad er de centrale områder i menneskers udvikling, hvis man skal skære det ned til det mest generelle? Hvordan hænger disse hovedområder sammen, og hvordan prioriteres de?

I arbejdet med handicappede mennesker vil man opleve den samme dynamik som i den normale udvikling, men den kan se anderledes ud. Hvis man skal arbejde optimalt i det pædagogiske arbejde, er det vigtigt at kunne genkende denne dynamik, så man bedre kan forstå den handicappede og støtte vedkommendes udvikling.

Eksempel 1:

En ung mand på 20 år flytter hjemmefra på døgninstitution. Han har intet formelt sprog og fungerer på det kognitive område under ½ års udviklingstrin. Han kan gå omkring og har rimelig motorik i arme og hænder, ser og hører formentlig normalt. Han vejer 90 kilo.

På institutionen er han konstant i bevægelse og virker urolig og nervøs. Da han har en del kræfter, følger der konstant en pædagog i hælene på ham af hensyn til de øvrige beboeres sikkerhed – han bruger f.eks. gerne en kontorstol med hjul som legetøj, selvom der sidder en på den.

Efter råd fra supervisor forsøger man at undlade at følge efter ham. Resultatet viser sig hurtigt, idet han sætter sig ned, så han hele tiden kan holde øje med pædagogen. Tilsyneladende har han brug for en konstant (øjen-) kontakt med pædagogen for at føle sig helt tryk. Når han er sikker på, at pædagogen sidder stille, sidder han derfor også stille og begynder nu at bruge sin opmærksomhed på legetøjet.

Dette eksempel viser et helt normalt adfærdsmønster for småbørn i fremmede omgivelser (se eksempel 3), men fordi manden er voksen og har flere kræfter, ser det anderledes ud og bliver

forstået anderledes. Hvis ikke vi finder bag om vort umiddelbare indtryk og kan finde udviklingsdynamikken bag, er det svært at hjælpe ham videre i hans udvikling. Vi ser ofte adfærdsproblemer opstå, hvis vi forsøger at rette på adfærden uden at forstå dens baggrund.

Karakteristik af mennesker og deres psykiske udviklingsbetingelser

Til forskel fra dyr er mennesker ikke færdig udviklede fra fødslen. Dyr har instinkter og medfødte færdigheder til alle de mest nødvendige funktioner, men mennesker har meget få medfødte færdigheder og instinkter. De skal lære de nødvendige færdigheder. I stedet har mennesker nogle medfødte måder at reagere på, der dels sikrer at de overlever, og dels at de får lært de færdigheder, de har brug for. Den centrale funktion i dette er dannelsen af relationer til andre mennesker.

Fra fødslen er barnet rettet mod kontakt med andre mennesker:

Det ser mere efter menneske-lignende figurer end andre figurer i dets sædvanlige omgivelser. Det er specielt interesseret i lyde, der ligger i tonehøjde med den kvindelige stemme

Det kombinerer fra starten synsindtryk med lyde (stemme med ansigtsudtryk), berøringsoplevelser med syn o.s.v. – altså sammenkæder på tværs af sanserne

Det imiterer automatisk mimik, bevægelser, rytme m.v. fra en voksen

Disse reaktioner hos barnet er automatiske, men vi voksne reagerer på dem, som om de var intentionelle d.v.s. som om barnet aktivt og viljestyret vil have kontakt med os. Derved får barnet udløst et “yngelpleje -instinkt” hos os, så vi tager os af barnet - både omsorg, så det overlever, og indlæring/kulturoverlevering.

Barnet er som nævnt meget ufærdigt ved fødslen og helt afhængigt af de voksne. Dets personlighed har medfødte træk, men meget dannes, omdannes og tilpasses i opvæksten. Her vil barnet se efter/ identificere sig med de voksne, der tager sig af det. Det er også mest logisk - hvis de tager sig af barnet, vil de nok barnets bedste, og derfor er de pålidelige og ansvarlige som idealer, barnet kan efterligne. Barnets billede af sig selv bliver påvirket meget af de voksne omkring det.

Relationen har derfor tre funktioner:

omsorg/tryghed/vished om at overleve
personlighedsdannelse
kulturoverlevering/indlæring

Omsorg - tryghed - vished om at overleve

Tryghed hviler på en oplevelse af, at omsorgen er der, når der er brug for den. Det kan deles op i 2 aspekter:

Behov opfyldes i rimelig grad, når de opstår – det handler om sult, tørst, velbehag m.h.t. kulde, varme, våd osv. Beskyttelse mod farer – når barnet føler sig utrygt, er der voksne personer, der sørger for at beskytte det, trøste det osv.

Mulighed for samspil med voksne (evt. større børn) – dette giver muligheder for at lære alle de ting, det nyfødte barn ikke kan, og da dette er livsnødvendigt, vil barnet protestere eller sygne hen, hvis ikke mulighederne er til stede.

Her er det vigtigt at lægge mærke til, at et menneske ikke har overskud til at lære noget, hvis ikke det føler sin overlevelse sikret - det føler sig trygt. Rent logisk er det fornuftigt nok - det er vigtigere i situationen at overleve end at lære, snarere end omvendt.

Det fortæller også, at man ikke kan lære mennesker - heller ikke døvblindfødte - noget i situationer, hvor de er overvældet af angst. Måske kan de lære noget ved at reflektere over situationen bagefter.

Når man kommer ud for meget stærke og uvante følelsesoplevelser, kan man nogle gange opleve en angst for at forsvinde i følelserne. Derfor kan man i situationen have brug for at blive samlet sammen – få en tydelig oplevelse af sig selv og sin krop – og af at nogen tager sig af en og holder sammen ikke bare på ens verden, men på en selv.

Eksempel 2:

En normalt fungerende dreng, der har meget svært ved at forholde sig til følelser, går til ridning en gang om ugen. En dag bliver han mødt med besked om, at hans yndlingshest er aflivet p.g.a. sygdom. Det vækker nogle stærke følelser i ham, som han ikke selv kan håndtere. Han begynder at drille de andre børn. Det stoppes og de andre rider afsted. Han provokerer nu de voksne, og da det ikke hjælper på hans følelser, går han til angreb med en økse. Han bliver dernæst fastholdt, og nu falder han mere til ro på skødet af den voksne, der fastholder ham.

Denne type oplevelser kommer handicappede oftere ud for, fordi de har sværere ved at overskue deres verden. I nogle tilfælde kan de så reagere med at gå til angreb på andre. Deres erfaring fortæller dem, at så er der nogen, der tager hånd om dem og passer på dem. Rent fysisk bliver de også samlet og holdt om – de bliver fastholdt.

I situationen er de ude af sig selv – i affekt – og det nytter ikke at belære dem om noget som helst. Bagefter kan man måske forsøge at give dem andre måder at opnå den samme tryghed på – det afhænger af deres funktionsmåde.

Tryghedskilder

Der er i hovedtræk 2 kilder til at opnå den nødvendige tryghed her i tilværelsen:

- A. At have relationer til andre mennesker
- B. At stole på egen kompetence

I løbet af en normal opvækst skifter vægten fra altovervejende at have ligget på A. Relationer til også at ligge meget på B. Egen kompetence.

Når et barn baserer sin tryghed hovedsagelig på relationer til andre mennesker, vil det som regel føle sig tryk også i nye situationer, blot tryghedspersonerne er sammen med det.

Eksempel 3:

I et venteværelse vil et normalt-fungerende barn tydeligt bruge sin mor som tryghedsbase. I starten holder barnet sig tæt til moderen, men efter at have studeret rummet og personerne, vil det begynde at vove sig ud i verden. Med mellemrum vil det søge tilbage til moderen for at "tanke tryghed op", for derefter igen at udforske verden. Kommer der nu nye personer ind i lokalet, vil afstanden til moderen mindskes for en tid, indtil den nye person er set an. Dernæst genoptages aktiviteten.

I øvrigt vil et normalt-fungerende barn ofte aflæse situationens karakter på moderens mimik. Virker hun nervøs eller bange, vil barnet straks aflæse det, og dermed også selv lære, at situationen er utryk og måske ligefrem farlig. På denne måde videregiver vi vores grundindstilling til mange situationer til vores børn.

Her kan trækkes en parallel til personalets reaktioner overfor aggressiv, selvskadende adfærd eller andre følelsesudbrud, jvf. eksempel 5.

På mange handicap-institutioner vil beboerne bygge en del af deres tryghed på en sikkerhed for, at personalet kan klare at holde sammen på deres verden. Her bygger trygheden på personalets kompetence, men der er ikke altid tale om en relation. Det er ikke den følelsesmæssige relation til medarbejderen, der giver trygheden, men medarbejderens kompetence til at klare alle opståede situationer. Forskellen viser sig tydeligst, når en medarbejder rejser og evt. kommer på besøg. Der er ikke de sædvanlige sorg-reaktioner og gensynsglæde, men nærmest ligegyldighed, forudsat at beboeren stadig har personer, der holder sammen på hans verden.

Mennesker der vokser op på institutioner er oftest henvist til at bygge en større del af trygheden på deres egen kompetence. Med de arbejdsforhold vi har i dag, er der ikke mulighed for at opbygge tætte nok relationer på institutioner til at de kan fylde som for normale børn.

Når man bygger sin tryghed på egen kompetence, er det lettere at føle sig tryk, hvis ens dagligdag er relativt ensartet med en fast struktur; at omgivelserne er de samme, og de reaktioner man møder fra andre mennesker er nogenlunde ensartede og stabile over tid. Det er bl.a. dette man arbejder med i en meget struktureret pædagogik.

Børn bygger deres tryghed på forskellig vægtning af de 2 faktorer. Indenfor handicap-området, og især ved opvækst i institutions-miljøer, er der ofte tilbøjelighed til at fastholden i den vante struktur fylder mere end hos normale børn, samt at de personlige relationer fylder mindre. Tit har børn med funktionsforstyrrelser, som er vokset op i en familie (biologisk eller plejefamilie), en mere markant personlighed med en stærkere viljestyrke. Det kan give mange adfærdsproblemer i institutions-verdenen, hvor betingelserne er anderledes end i et hjem.

Lige fra fødslen begynder barnet straks arbejdet med at få overblik over og styr på sin omverden. Det kan fra fødslen af genkende både personer, stemmer og lyde, rytmer o.a. – også genkende oplevelser fra graviditeten. Ligeledes fortsætter det med at huske alt muligt, så det hurtigst muligt får overblik over den omverden, det skal leve i.

Her er faste rutiner/sekvenser vigtige som støtte i denne proces - dette især for børn med funktionsforstyrrelser, der som nævnt i højere grad bygger deres tryghed på en forudsigelig verden.

Samspil

Her er det værd at se lidt på samspil. Et samspil er altid principielt åbent – undervejs i samspillet foregår der en løbende forhandling af, hvad det videre samspil skal handle om, og hvordan det skal forløbe. Hvis den voksne har et program, som barnet skal igennem, er der ikke tale om samspil, men om styring. Det kan også være i orden, men man skal være klar over, hvad man laver. Indenfor handicapområdet har vi ofte overblik over ting, som de handicappede er nødt til at skulle igennem – f.eks. vask, medicintagning etc. Derfor er der mere styring end indenfor normalområdet. Styring bør også foretages med størst mulig respekt for det menneske, man har med at gøre.

Der findes kun meget få (hvis nogen overhovedet?) mennesker, der ikke fra fødslen af er interesserede i samspil med andre mennesker. Desværre er der en del mennesker, hvis erfaringer med samspil eller forsøg på samspil er så negative, at de er blevet meget skeptiske og (over-)følsomme overfor forskellen mellem reelt samspil og styring, og overfor partnerens respekt for dem som selvstændige mennesker.

Dette bliver selvfølgelig kompliceret indenfor handicapområdet, fordi de handicappede tit benytter sig af andre kommunikationsformer end vi andre.

Eksempel 4:

En ung mand har en meget markant vilje, som han prøver at sætte igennem. Desværre er han både fysisk og psykisk handicappet og kan ikke selv bevæge sig omkring. Derfor bliver han tit kørt afsted i sin kørestol, selvom han er sur over det.

På et tidspunkt begynder han at kaste op, hver gang han skal ud af døren. Personalet taler om at han er blevet angst for verden udenfor institutionen.

Dette mønster kan også tolkes på den måde, at han ikke har kunnet klare sig i samspillet på andre måder. Nu har han fundet en trumf, som han godtnok ikke kan tage initiativer med, men han kan ihverfald forhindre ting eller sinke dem.

Vi har magten overfor de handicappede, men vi kan ikke forhindre dem i at kaste op eller skide i bukserne. Hvis der ikke er medicinske årsager, vil problemer omkring spisning eller disse to typer handlinger kunne hænge sammen med samspillet karakter – vel at bemærke set ud fra de handicappedes oplevelse af situationen.

Dette antyder også et problem omkring meget struktureret pædagogik, som man skal være opmærksom på. Strukturen er nyttig, for at den handicappede kan føle sig tryk, men så snart det er opnået, må man prøve at fjerne strukturen igen, så hurtigt den handicappede kan klare det. Ellers kan strukturen fastholde den handicappede, så den videre udvikling sinkes eller hindres. Det kan være svært som personale, hvis man lige synes, man er sluppet for voldsomme adfærdsproblemer – at man så straks skal til at risikere det hele, ved at fjerne det, der hjalp på adfærdsproblemerne.

Den handicappede kan også reagere på en for stiv struktur med adfærdsproblemer. Det kan være nyttigt at huske på, at strukturen er ment som et redskab for den handicappede – ikke for os andre. Hvis den handicappede selv kan deltage aktivt i at opstille og gennemføre strukturen, ses dette tydeligere: Dagstavlen er et redskab den handicappede opstiller hver aften for den følgende dag, for at han selv kan få et overblik over dagens forløb – det er ikke et redskab medarbejderen bruger til at styre den handicappede den følgende dag.

Det er vigtigt for et godt samspil med andre, at barnet dels får lov til selv at være aktivt, men også at det oplever, den voksne er opmærksom på, hvor barnet er henne, hvordan det oplever tingene, hvad det har lyst til, hvad det kommer med af initiativer? Ellers vil barnet opleve et samspil, der ikke tager hensyn til dets egne behov, men styres ensidigt udefra. Som hovedregel vil barnet være mere interesseret i et samspil, hvis det føler den voksne er interesseret i barnet som en selvstændig person. Hvis ikke det får denne selvstændige plads i samspillet, bliver det i tvivl om den voksne nu er alvorligt interesseret i barnet. I modsat fald gør barnet jo klogt i at være noget forbeholdent eller ligefrem trække sig ud af samspillet.

Det kan være svært at indstille sig på det handicappede menneskes måde at opleve på – dels oplever de anderledes end andre p.g.a. handicapet, dels har de ofte andre interesser, og dels er deres tempo, rytme m.v. ofte anderledes. Her kan det være en brugbar teknik at imitere deres handlinger til en indledning. Det hjælper os til at indstille os på deres måde at være på, men det signalerer også til den handicappede, at vi er indstillede på at følge deres måde at opleve på – eller med andre ord at vi tager dem alvorligt og behandler dem med den respekt som et mere ligeværdigt forhold kræver.

D.v.s. i samspillet er det væsentligt, at barnet føler den voksne ser det - en oplevelse af respekt for barnet som et selvstændigt individ, der får plads for sine initiativer i hvert fald til en vis grad. Det er væsentligt for den trygheds-skaben, der opnås ved relationen til et andet menneske.

Personlighedsdannelse

Der er mange forskellige beskrivelser af vores personligheds-udvikling, så det følgende er et bud blandt mange.

Alle har medfødte personlighedstræk, men de tilpasses i løbet af opvæksten, og der kommer nye personlighedstræk til. Ovenfor blev det nævnt, at vi efterligner personer og overtager dele af deres måde at være på. Her er vi mest tilbøjelige til at overtage flest mønstre fra de personer, der tager sig af os i dagligdagen, og som vi derigennem opbygger en relation til.

Som tiden går bliver vores personlighed mere og mere stabil – der bliver flere og flere sider vi har prøvet af og brugt mange gange med godt resultat, og som vi derfor holder fast ved.

Barnet har flere måder at opleve sig selv på som person. Der er dels den direkte oplevelse af egen krop og handlinger i de nære omgivelser, der er de erindringer man efterhånden samler op i sin hukommelse, og der er andres reaktion på en og måder at behandle en på. Alle disse måder bruges livet igennem, hvor vi bliver ved med at opbygge en stadigt klarere opfattelse af os selv og vores personlighed. Den følgende opstilling er hentet fra Neisser (1988) – han arbejder mest med de sider af psykologien, der beskriver hvordan vi opfatter og tænker over verden.

Det økologiske selv

Dette angiver oplevelsen af en selv i dette fysiske rum. Hvordan man fylder i rummet og kan håndtere eller påvirke de ting, der er i rummet. Barnet oplever sig fra starten som en selvstændig og handlende person, selvom dette ikke nødvendigvis er bevidst eller reflekteret. Det er heller ikke nødvendigt, førend der er brug for at formulere forskellen til andre.

Det interpersonelle selv

Dette angiver oplevelsen af sig selv som en person, der fungerer på en eller anden måde i samspil med andre mennesker. Barnet er fra fødslen indstillet på samspil med andre, og det samler fra fødslen erfaringer om andres reaktioner på det, og om hvordan det kan påvirke andre.

Det udvidede selv

Her menes oplevelsen af sig selv som en person med sin egen historie og sine helt egne oplevelser. Der er både tale om en tidsfornemmelse, der giver en udvidelse i tid af ens personlighed, men også en forståelse af, at ingen andre har min livshistorie. Det ser ud til, at denne oplevelse af en selv fremmes af andres fortællinger om ens tidligere oplevelser og spørgen til, hvad man har lavet.

Det private selv

Det handler om oplevelsen af at være en person med private oplevelser og tanker, som ingen andre kender. Hermed følger også en bevidst og reflekteret oplevelse af sig selv som selvstændig person. Tidligere har man også oplevet sig som selvstændig person, men nu træder dette skarpere frem i bevidstheden.

Det begrebslige selv

I enhver kultur er der nogle karakteristika kædet sammen med opfattelsen af en person – nogle karakteristika der er specielle for netop denne kultur (og subkultur). Disse karakteristika lærer barnet også som sider af det selv – af dets personlighed. Det kan f.eks. dreje sig om vores vestlige forestillinger om ansvar for egne handlinger, hvor man i andre kulturer har anderledes forestillinger om børns skrøbelige personlighed, der lettere bliver besat af onde ånder, der får dem til at handle ondt.

Der er en vis rækkefølge i den måde de udvikles på, men alle 5 opfattelser af en selv udvikles livet igennem. I arbejdet indenfor handicapområdet kan man ofte støde på personer, der er specielt svage i deres personligheds-udvikling omkring en eller flere af disse selvopfattelser. Det kan give en nogle vinkler på, hvor der især er brug for at støtte udviklingen.

Omkring det interpersonelle selv kan man opleve voksne, der ikke har særlig megen fornemmelse af, hvordan de virker sammen med andre, fordi de er blevet styret meget i deres opvækst – de har meget få erfaringer med reelt samspil med andre, hvor de har kunnet udvikle deres færdigheder i at påvirke et samspil. Opleves respekt i selve samspillet, medfører det oplevelse af accept af en selv som person, og dermed bedre samspil samt bedre udviklingsmuligheder både m.h.t. kulturel læring og personligheds-udvikling.

Når det gælder det *udvidede selv* kan man møde mennesker, der ikke kan forholde sig til deres egen tilværelse, fordi de oplever den som opdelt i små øjeblikke. De mangler at få en oplevelse af sammenhæng og rød tråd, og de kan derfor have vanskeligt ved at opstille mål og ville noget – de følger bare med strømmen. Nogle har direkte den erfaring, at de ikke selv kan gøre sig gældende i deres liv, for der er altid større og stærkere kræfter (forældre eller personale?) på spil, der griber ind og bestemmer. Det kan give en manglende oplevelse af ansvar og del i egen udvikling, hvor det bare gælder om at nyde situationen her og nu.

Hvis det *private selv* ikke er særligt veludviklet, kan en person have vanskeligt ved at udvikle en egentlig kommunikation med andre, fordi han ikke kan se behovet for at meddele sine egne tanker og oplevelser til andre. Det kan også føre til bebrejdelser af andre for at gribe ind i ens egne tanker og f.eks. give en onde drømme.

Da spædbarnet er meget afhængigt af andre, vil det gøre meget for at indrette sig efter andres forventninger til det. Dette er som nævnt ovenfor også en væsentlig dynamik i personlighedsdannelsen. Hvis barnet oplever megen styring fra andre i opvæksten, kan dette føre til en ”forkert” opfattelse af sig selv – personen opfatter et falskt selv og er fremmed overfor egne følelser. Det giver ikke en helstøbt og stabil person, og heller ikke en person der kan tage vare på eller måske bare tage initiativer i egen tilværelse

Oplever man at andre kan rumme ens følelser, bliver det lettere selv at kunne rumme dem. Som barn bygger man sin tryghed på de voksne omkring en, og man har en oplevelse af, de kan klare stort set alle de ting, man ikke selv kan klare. Hvis de voksne ikke kan rumme mine følelser, men bliver utrygge, febrilske, aggressive eller lignende, hvordan skal jeg så selv kunne rumme disse følelser?

Eksempel 5:

En ung døvblindfødt kvinde bliver af og til meget ulykkelig og græder. Personalet har svært ved at finde årsager til, at hun bliver så ulykkelig, og er derfor gået over til straks at prøve at aflede hendes opmærksomhed. Det ser desværre ud til, at det blot gør situationen mere skræmmende for hende, så hun også bliver angst, og det bliver helt umuligt at aflede hende, hvis først hun er begyndt at græde.

Et bud på forklaring af dette kunne være, at når hun bliver ked af det, oplever hun personalet blive meget uroligt, og at de prøver at undgå hendes følelser. Det giver hende det indtryk, at det må være meget farligt at være ked af det, siden det personale - der ellers klarer at holde sammen på hele hendes øvrige verden - ikke kan holde disse følelser ud. Der er altså virkelig grund til at være angst, uden hun ved hvad hun skal være bange for.

Tilsvarende overvejelser kan man gøre sig omkring personalets reaktioner på selvskadende eller voldsom adfærd.

Kulturoverlevering/indlæring

Mennesker er fra fødslen af nysgerrige og aktive i udforskningen af verden. Spædbørn har en imponerende energi – så snart de er vågne er de i gang, og de fortsætter til de er udkørte. De imiterer de voksnes handlinger – i starten som refleks, men efter 3-6 måneder for at afprøve de voksnes handlinger. De prøver, hvordan det opleves at gøre som de voksne. Herved er de allerede i gang med at lære de almindelige hverdagshandlinger, der indgår i vores kultur.

Vi laver automatisk rutiner i vores dagligdag: alle handlinger, der gentages dagligt, har det med at blive til rutiner – morgentoilette, morgenmåltidet, måden vi siger farvel og tager afsted på osv.

Det har den praktiske konsekvens, at det bliver effektiviseret – vi udfører handlinger mest effektivt, når de er så indøvede, at vi ikke tænker over dem, mens vi udfører dem. Samtidig bliver der så mere kapacitet tilovers til de opgaver, der ikke er rutineprægede. Denne udvikling af arbejdsrutiner præger hele organiseringen af hjernens funktionsmåde og kaldes automatisering.

Det første overblik barnet får over sin omverden er i form af velkendte sekvenser de giver mulighed for overblik, men også forventninger. Udover at styrke barnets tryghed er sekvenserne med til at give barnet bedre mulighed for at forholde sig aktivt i forhold til sin omverden. Derfor er sekvenser vigtige. De er en struktur i tid og hændelser, der kan læres og genkendes af det lille barn.

Når et barn har oplevet en hændelse nogle gange, danner det tilsyneladende en forestilling om en standard-udgave af forløbet - den kaldes ofte for et script. Når barnet har et script, forventer det bestemte ting i forløbet, men det er samtidig åbent overfor justeringer. Der kan måske springes punkter over i det aktuelle forløb, eller nogle af tingene i scriptet kan skiftes ud med andre.

Eksempel 6:

Et spise-script.

Barnet sættes i sin høje stol
Det får hagesmæk på
Der lægges en ske på bordet
Der trækkes en tallerken hen
Mor tager skeen
Mor tager en skefuld mad og giver barnet
Dette gentages
Mor lægger skeen i tallerkenen
Mor tager koppen og holder op til barnets mund
Mor skubber tallerkenen til side
Hagesmækken tages af
Barnet løftes væk fra stolen

I dette eksempel kan flere af tingene skiftes ud: Det kan være far istedet for mor; det kan være

forskellige slags mad; det kan være en gaffel i stedet for en ske; sommetider er det på skødet og ikke i den høje stol o.s.v.

Dannelsen af et script sætter barnet istand til at forvente bestemte hændelser - det véd hvad der plejer at komme. Det er nok umuligt at forholde sig aktivt planlæggende i forhold til omverdenen, hvis ikke man har forventninger og dermed kan ønske sig nogle ting.

Eksempel 7:

En alkoholskadedt dreng på 14 år har givet mange vanskeligheder i det pædagogiske arbejde. Langt om længe har han lært mange rutiner i den almindelige dagligdag, så han i mange sammenhænge fungerer relativt godt.

På et tidspunkt undrer personalet sig over den store variation i hans funktionsniveau – i nogle sammenhænge kan han klare mange ting, men i andre klarer han ikke opgaver, der set fra personalets synsvinkel er enklere og nemmere.

En forklaring på denne variation kan være, at de dagligdags rutiner er så vel-indlærte over lang tid, at de fungerer som ren udenadslære uden forståelse for aktiviteten og sammenhængen. Det snyder så personalet, der tror han kan overskue og styre mere, end han egentlig kan. Det er hans egentlige niveau, der viser sig i mere ukendte situationer – eller rettere de viser hans niveau i nye sammenhænge, for han kan jo mere i velkendte og vel-indlærte.

Et handicap vil ofte betyde, at barnet har sværere ved at overskue den verden, det lever i. Her er det så vores opgave at gøre det lettere ved at vælge ud. Et normalt barn forholder sig til så mange oplevelser, at der også er plads til unødvendige gentagelser. For det handicappede barn må vi lave en ”koncentreret” verden til dem, der mere effektivt sætter dem istand til at danne sig en opfattelse af verden uden at spilde tiden på unødvendige gentagelser. For nogle handicap vil vi også være nødt til at tage specielt hensyn til, at de f.eks. ikke kan se, og i stedet præsentere dem for en verden, der er let at opfatte og overskue via hørelsen og følesansen.

I den verden vi tilrettelægger for de handicappede, må vi afbalancere indholdet, så det passer til den enkelte. Hvis der er for få udfordringer, kan den blive for kedelig og i stedet fremme enten passivitet eller adfærdsproblemer. Paradoksalt nok kan præcis de samme reaktioner ses, hvis udfordringerne bliver for store. Denne balance beskrives udmærket i begrebet om zonen for den nærmeste udvikling (se f.eks. Vygotsky 1982):

I zonen for den nærmeste udvikling ligger de udfordringer, som barnet kan klare med støtte fra en, der kan mere end barnet kan selv. Indenfor denne zone ligger det område, barnet kan klare helt selv – her er der ingen problemer. Udenfor ligger de udfordringer, barnet ikke kan klare – heller ikke med hjælp fra mere kompetente personer.	kan selv	kan med hjælp fra mere kompetent
	kan	ikke

Presser man barnet til dette, vil det opleve frustration uden at lære noget. Opgaven består i at finde netop zonen for den nærmeste udvikling og arbejde indenfor den.

Det kan være nødvendigt at skubbe på udviklingen - ”frustrere optimalt” - nogle formulerer ligefrem dette som en moders fornemste opgave. Især for børn, der er vokset op på institution eller af andre grunde bygger deres tryghed meget på struktur og forudsigelighed, kan dette være aktuelt. Normalt vil børn selv skynde sig videre i udviklingen, og det er oftere vi voksne, der har svært ved at følge med.

Kommunikation

Kommunikation er én form for samspil. Som tidligere nævnt er samspil altid åbent og både forløbet og indholdet fastlægges af deltagerne undervejs. Derfor må parterne begge komme med udspil og reagere på hinandens udspil i forløbet. Det følgende bygger meget på Bjerkan (1995).

Sociale handlinger og samspil

Hvis man skal være lidt nøjeregnende, kan man ikke tale om en social handling, før der både er et socialt udspil og en reaktion på det.

Det kan f.eks. være en multihandicappet person, der griber fat i noget legetøj, men da ingen opdager det, kommer der intet socialt ud af det. Den væsentlige pointe her er, at hvis der skal komme noget socialt ud af et udspil, afhænger det af den andens reaktion.

Skal vi gå videre og tale om ikke alene sociale handlinger, men samspil må der yderligere være tale om udspil, der reageres på og at reaktionen opfattes af den første person. Hvis det kun er den ene, der hele tiden kommer med udspil, den anden reagerer på, er der ikke tale om samspil, men om styring. Ligeledes kan man heller ikke kalde det for samspil, hvis den ene spiller ud, den anden reagerer, men det opdager den første ikke. Det kunne f.eks. være en døvblind uden syns- og hørerest, der med gestus viser, at han vil lege videre, men medarbejderen ryster på hovedet og siger ”nej – vi skal ind at spise”, hvorefter den døvblinde føres ind til bordet. Her får den døvblinde aldrig at vide, at udspillet er blevet opfattet. Også når et udspil afvises, må man fortælle det til den handicappede, så oplevelsen af samspil fastholdes.

Kommunikation

Skal man tale om kommunikation, må samspillet udvides yderligere. Kommunikation indeholder et samspil om noget. Et kommunikations-udspil skal modtageren tolke for at finde meningen med det – hvad er det afsenderen har ment med sit udspil? Imellem opfattelsen af udspillet og modtagerens reaktion på det er altså indskudt en tolkning. F.eks. kan en berøring opfattes som en berøring og ikke andet. Den kan også opfattes som et (taktilt) tegn, og det kræver så en tolkning af tegnet - hvad vil den anden have, jeg skal forstå ved berøringen?

Igen kan man komme med mange kommunikations-udspil uden det bliver til kommunikations-handlinger. F.eks. kan en døvblind pige sidde og lave tegn under bordet, fordi hun ikke er klar over, at de andre ikke kan se dem. Et andet eksempel kunne være uformel kommunikation med en hjemmelavet gestus, hvor personalet ikke forstår, at det er et forsøg på at kommunikere noget. I begge tilfælde blokeres der for udviklingen af udspillet til egentlige kommunikationshandlinger.

Skal vi igen være lidt nøjeregnende, kræves der tre led i egentlig kommunikation: Udspil, opfattelse, tolkning og reaktion - og opfattelse af tolkningen/reaktionen. Det kan være et døvblindt barn, der skubber noget legetøj over mod medarbejderen. Denne ser det og tolker det som invitation til at lege, hvorefter hun tager fat i legetøjet og holder det så barnet kan mærke, at medarbejderen har fat i det og ryster det. Barnet opfatter dette, smiler og tager også fat i legetøjet.

Her kan man gøre sig nogle overvejelser over den træning i at reagere med det rigtige tegn, men uden yderligere samspil i situationen, som man nogle steder har arbejdet med i tegnsprogsundervisning. Opnår den handicappede ikke en forståelse af samspillet i kommunikationen, kan han lære mange tegn uden at have forstået dynamikken i reel kommunikation.

Eksempel 8:

En døvblindfødt kvinde har lært omkring 70 tegn, men hun bruger kun en 8-10 af dem spontant, og det på en stereotyp måde, hvor det er svært at nå videre end til enkeltbeskeder. At hun kan 70 tegn betyder, at hun kan levere de korrekte tegn, når hun bliver bedt om/presset til det, men hun forstår det tilsyneladende ikke som kommunikation. De tegn hun bruger spontant, har ofte form af faste fraser, hun gentager igen og igen. Når man svarer på dem, ryster hun lidt forvirret på hovedet, og gentager dem igen.

En mulig tolkning af denne kvindes brug af tegn kunne være, at hun har lært tegnene som rene reaktioner til brug i en leg – når pædagogen gør sådan, skal jeg gøre sådan. Det er ren leg uden et kommunikations-indhold, der skal eller kan tolkes. Det er en variant af legen, når hun spontant kommer med nogle fraser af 2-3 tegn, men legen virker ikke rigtig, for pædagogen svarer ikke, som hun forventer, eller hun ved ikke, hvordan man går videre i legen. Hvis hun samtidig bruger enkelttegn relevant i nogle situationer, er forvirringen total, men det kan betyde, at hun forstår en simpel kommunikationsform på signalniveau. Yderligere er det normalt, at man forstår mere, end man selv kan udtrykke. Hun kan derfor være i stand til at spørge med enkelttegn og alligevel forstå svar og forklaringer med flere tegn. Det kan også være, hun tænker mere visuelt og ser situationer for sig som billeder, men hun kan ikke sætte tegn på billederne. Derfor bliver der en stor forskel på hendes færdighed i selv at kommunikere til andre og i at forstå andres forklaringer. De sidste kan hun indplacere i billedet undervejs i forklaringen, men skal hun spørge, kan hun kun finde enkelttegn for noget i billedet.

Samspil og kommunikation kan illustreres således:

Samspil Udspil

Opfattelse og reaktion,
der gør udspillet socialt

Opfattelse af reaktionen og
dermed samspil

Det mest krævende led i kommunikation er tolkning af udspillet. Når man lærer kommunikation med andre, vil det derfor være naturligt, at det er den mest erfarne, der varetager dette led i de første forsøg. Konkret vil det sige, at det er den voksne, der skal gå ind og tolke på de udspil, barnet kommer med for derved at udvikle barnets forståelse for kommunikation. Senere vil barnet så selv kunne gå ind og varetage tolkning også, og der kan blive tale om mere avanceret og gensidig kommunikation - jvf. ideen om zonen for den nærmeste udvikling.

Inden børn rigtig magter at kommunikere helt, kommer de med en masse udspil, der er umulige at forstå for personer, der ikke er godt inde i deres daglige verden og deres repertoire af lyde, tegn og gestus. Man skal desuden nærmest vide, hvad de fortæller om, for at kunne forstå det. Præcis det samme mønster må man forvente, når handicappede lærer at kommunikere - skal man forstå deres kommunikation, må man i starten kende deres verden (og det er så lidt lettere, hvis man selv har været med til at "koncentrere" den, som nævnt ovenfor), så man på forhånd ved, hvad de kommunikerer om. Tilsvarende må man i starten acceptere deres hjemmelavede tegn eller lyde - så kan man senere få lært dem de mere socialt anerkendte tegn og lyde.

En anden side af denne situation er, at det kræver en vis færdighed i at strukturere en fortælling om et eller andet. Denne færdighed er små børn ikke i besiddelse af, men de kan tit fortælle, hvad de har oplevet, hvis den voksne kan hjælpe dem ved at sørge for strukturen (sammenlign igen med zonen for den nærmeste udvikling).

Formelt sprog

En formel kommunikationsform - talesproglig, tegnsproglig eller andre - er en stor kvalitetsforbedring af kommunikation. Har man ikke andet, kommer man langt med u-autoriserede fagter, men kommunikationen bliver mere effektiv, hurtigere og kan handle om mere avancerede emner, når et formelt sprog fungerer. Denne effektivisering har selvfølgelig også betydning for den kultur-indlæring, der er nævnt ovenfor. Faktisk er en del af kulturen indbygget i selve det formelle sprog, og det formelle sprog er med til at forme vores oplevelser af verden. Der er ting og hændelser, der ikke er ord for i vores sprog, fordi vi ikke har brug for det i dagligdagen, og det hæmmer vores opfattelse af det (jf. senere om arbejdsmodeller).

Et normalt fungerende barn vil i en periode pludre med alle mulige lyde. Det er en ren leg med alle de mulige lyde. Senere bliver det kulturelt præget i en grad, så nogle af de lyde det pludrede med, bliver glemt og det kan som voksen ikke udtale dem. Det vil være rimeligt at forvente, at børn med tegnsprog som modersmål også "pludrer" med alle mulige tegn. Nogle bliver til

hjemmegjorte tegn, men efterhånden som det socialt anerkendte sprog læres, glider alle de andre muligheder i baggrunden.

Sproget udvikler sig i starten i et samspil med andre kompetente mennesker. Efterhånden bliver vi i stand til at bruge sproget alene til at føre en samtale med os selv - vi tænker højt, som det hedder. Det er almindeligt, at børn sidder og taler højt og instruerer sig selv, når de f.eks. leger. Der er mange voksne, der fortsætter med det, når de står overfor noget svært og indviklet. Her kan det skabe klarhed i tankegangen, hvis man taler højt til sig selv. Hvis tegnsprog er ens primære modersmål, vil det formentlig være et naturligt led i udviklingen, at man "taler højt med sig selv med tegn" i en periode. Det meste af tænkningen bliver dog til indre sproglig tænkning uden udtalte ord (el. tegn) på i løbet af opvæksten. Vi kan sagtens tænke på andre måder end i et formelt sprog, men også her betyder det formelle sprog en stor effektivisering - i hvert fald på nogle områder.

Arbejdsmodeller

Det følgende er et forsøg på at give en beskrivelse af, hvordan vi opfatter verden omkring os og handler i den. Samtidig er beskrivelsen med sine henvisninger og eksempler knyttet tæt sammen med det pædagogiske arbejde indenfor handicapområdet.

En beskrivelse er altid en forenkling af virkeligheden. Det er derfor vigtigere i det følgende at fange ideen i denne måde at beskrive vores tænkning og handlen på, end at hæfte sig ved detaljerne. Tankegangen skulle så gerne vise sig nyttig i det daglige arbejde, hvor den kan pege på nogle pædagogiske muligheder. Det er imidlertid vigtigt netop i dagligdagen at forholde sig ud fra og til det, man som personale ser, frem for at holde sig til teorierne og deres beskrivelser.

Formel beskrivelse

I første del af teksten blev det beskrevet, hvordan spædbørn lærer de daglige rutiner at kende som små forløb, de kan genkende - såkaldte scripts. Disse scripts kan generaliseres til arbejdsmodeller.

Når barnet har lært et script for at spise, kan man også sige, det har dannet sig en arbejdsmodel for "spisning". Modellen indeholder 3 aspekter:

- A. En beskrivelse af de rent faktiske sider som navn ("måltid"), hvor det kan foregå, hvem der kan deltage, beskrivelse af det normale forløb og af variationsmuligheder og lignende
- B. En følelsesmæssig værdi-vurdering af det, der beskrives i arbejdsmodellen. Er det noget godt, rart, ubehageligt, anstrengende, spændende o.s.v.? Af denne værdi-vurdering fremgår det også, hvilket mål barnet er tilbøjelig til at have i denne sammenhæng - hvordan det helst vil have det forner sig. ("det er rart - både at spise og den opmærksomhed, man får i den sammenhæng, så det gælder om at trække det ud, så det varer længe" eller "det er frustrerende, uroligt og uoverskueligt og ender altid med at mor bliver gal, så det gælder om at undgå eller afslutte hurtigst muligt")
- C. Et udvalg af handlemuligheder barnet kan vælge imellem for at nå sine mål i denne sammenhæng ("man kan lege indimellem, så det varer længe", "man kan sige man ikke er sulten, for at undgå måltidet", "man kan sige man er mæt efter kort tid, for at korte det af")

Denne opdeling findes selvfølgelig ikke i virkeligheden, men er foretaget for at give en klarere beskrivelse af arbejdsmodellerne. I virkeligheden er de forskellige aspekter knyttet uadskilleligt sammen. Der dannes arbejdsmodeller for småforløb som måltider, men også for andre forhold.

Eksempler:

Venskab

A. Et venskab er når man altid holder med hinanden mod de andre, når man altid leger sammen, når man godt kan lide hinanden osv. Der er måske også nogle flere karakteristika – kan man have flere venner på en gang?

B. Det gælder om at have nogle venner – eller måske at have netop en bedste-ven. Har man ingen, må man derfor straks gøre noget for at få nogle.

C. Handlemulighederne kan være at købe venner med små gaver, at holde med dem, når andre driller dem, at invitere dem med i sin leg, at mene det samme som dem o.s.v.

Uenighed

A. Arbejdsmodellen for uenighed bruges så snart der er den mindste forskel på de synspunkter, man giver udtryk for; eller den bruges når der er større forskelle i grundlæggende og alvorlige spørgsmål. Den medføre opløsning af venskaber og den hyggelige stemning, eller den er en lejlighed til diskussion.

B. Uenighed er meget negativt, og det gælder om at flytte opmærksomheden til noget andet. Eller uenighed er spændende at udforske nærmere, en lejlighed til at blive klogere og til en underholdende diskussion – næsten i stil med en selskabsleg.

C. Hvis det gælder om at undgå uenighed, må man aflede opmærksomheden, når den viser sig og undgå oplagte minefelter: ”lad os ikke tale om politik nu, hvor vi skal hygge os”. Hvis uenighed og diskussion er spændende, kan man påtage sig et andet synspunkt, blot for at få en god diskussion.

Noget af det centrale i begrebet om arbejdsmodeller er, at de ikke er passive erindringer, men de bruges aktivt, når man oplever og forsøger at tolke og forstå oplevelserne i dagligdagen. De er nærmest redskaber til at tolke verden med.

Eksempel 9:

En døvblindfødt kvinde har en arbejdsmodel for samvær med nye, fremmede mennesker. Indholdsmæssigt vil den fremmede altid have hende til at lave et eller andet, hun ikke forstår eller ikke kan, og hendes egne initiativer og forsøg på kontrol med situationen bliver ikke set og reageret på.

Værdimæssigt er situationerne altid frustrerende og mere eller mindre angstprovokerende, så det gælder om at undgå dem eller korte dem mest muligt af.

Handlemuligheder kan være at hun prøver at lukke sig inde i sig selv og være utilnærmelig; hun kan undlade at forsøge det, hun bliver bedt om; hun kan blive voldsom overfor den fremmede; hun kan blive selvskadende.

I hver enkelt situation afgør hun, om dette skal opfattes som en situation, hvor hun skal lave noget sammen med en fremmed. Er det det, bruger hun arbejdsmodellen for samvær med fremmede.

Kommer der nyt personale, vil de i starten være fremmede, og de får derfor ikke de store chancer i samværet med hende. Konsulenter og eksperter får aldrig de store chancer. Hvis hun genkender folk på lugten, vil selv det faste personale blive afvist, hvis de skifter deodorant eller hårshampo.

Arbejdsmodeller præger altså vores almindelige oplevelse af verden. Her er det vigtigt at huske på, at valget af hvilken arbejdsmodel vi bruger i en situation ikke er et bevidst valg vi styrer med viljen. Det sker helt automatisk. I professionelt arbejde kan vi dog godt vælge at ville tolke et andet menneskes adfærd på en bestemt måde, men det er undtagelsen, og vi bliver alligevel ofte snydt af vores egne arbejdsmodeller.

Vi kan godt opfatte noget, uden der er blandet arbejdsmodeller ind i måden, vi opfatter på, men det er ikke det almindelige. Det meste af det, vi oplever i løbet af en almindelig dag, opfatter vi gennem vores arbejdsmodeller. Det gør det lettere for os, at vi kan genkende en stor del umiddelbart uden den store analyse, men det betyder også, at vores arbejdsmodeller kan fungere som et par briller eller et filter, vi opfatter verden igennem. Det gælder også den arbejdsmodel af det enkelte handicappede menneske, jeg går og bygger op, og som styrer min måde at opfatte og behandle dette menneske på.

Alt dette lyder måske lidt mekanisk og stift, men i virkeligheden foregår det hurtigt, glidende og ubevidst. Denne lidt formelle beskrivelse af arbejdsmodeller er ment som et analyse-redskab for os, der skal forstå de handicappedes sommetider ret overraskende og uforståelige handlinger.

Udvikling af arbejdsmodeller

I løbet af opvæksten danner hvert enkelt menneske sine egne personlige arbejdsmodeller, ud fra de oplevelser han har. Det spæde barn har nogle medfødte adfærdsmønstre, som beskrevet i 1.del, samt en parathed til at lære. Det begynder derfor straks at opbygge arbejdsmodeller.

Så snart den første arbejdsmodel er opbygget, bruges den til at tolke nye situationer med. Det giver erfaringer, der dels bruges til at forbedre den brugte arbejdsmodel, og dels opsamles i nye arbejdsmodeller. På den måde bygger nye arbejdsmodeller over på gamle.

Arbejdsmodeller er ikke faste. Hver gang en arbejdsmodel bruges i en eller anden sammenhæng, justeres den samtidig med den aktuelle erfaring. Den kan blive bekræftet ("arbejdsmodellen fungerede fint i situationen og mine handlemuligheder førte til mit ønskede mål") eller den kan blive udbygget og nuanceret ("den passede i store træk, men det viste sig, at jeg også kunne opføre mig anderledes og alligevel klare situationen")

De modeller, der er indlært først, er naturligt dem, man har haft flest erfaringer med. De er derfor også de mest efterprøvede, justerede og nuancerede, så der skal mere drastiske erfaringer til, før man ændrer dem radikalt. Det er en anden måde at forklare, hvorfor de tidlige erfaringer i livet er så væsentlige. Begrebet om arbejdsmodeller rummer imidlertid i teorien muligheden for, at alle - også de tidlige - arbejdsmodeller kan ændres. Der er dog forskel på, hvor stort et arbejde det er at gøre det i praksis.

Det er her også vigtigt at huske på, at ser man på, hvad der betyder mest for mennesker i deres

psykiske udvikling, er det hvad og hvordan de oplever de episoder, de kommer ud for og i mindre grad, hvad der faktisk skete. Tager man denne viden bogstavelig, betyder det også, at vi må acceptere flere forskellige oplevelser af den samme situation:

Sagt på en anden måde: når vi taler om oplevelse af en situation, er vi nødt til at acceptere flere "virkeligheder", der er lige rigtige - også selvom de måske er indbyrdes modstridende. Hvis vi på traditionel vis holder fast i, at vores opfattelse som pædagoger er den rigtige opfattelse af situationen, som de handicappede skal lære, så er der tale om magtmisbrug og manglende respekt for de handicappede.

De handicappede har af mange forskellige årsager fået en anden oplevelse af vores fælles virkelighed end vi har. Derfor kan det være nyttigt at se det pædagogiske arbejde også som en udvikling af virkelighedsopfattelser. Fordi de ofte kompenserer ved bedre udnyttelse af andre sanser end f.eks. jeg gør, vil de handicappedes virkelighedsoplevelse tit rumme aspekter, jeg ikke selv er opmærksom på. Derfor kan de opfatte en situation så meget anderledes. En af de spændende ting i pædagogisk arbejde med handicappede er, at den giver os mulighed for at opleve verden på andre og nye måder - at udvikle vore virkelighedsoplevelser. Nu er det os normalt fungerende, der dominerer verden, så vore virkelighedsopfattelser vil oftest være de mest hensigtsmæssige. Alligevel er det stadig spændende at ting kan opleves anderledes.

Der er personlige forskelle på, hvor let vi har ved at ændre vores arbejdsmodeller. Hvis trygheden i ens tilværelse hviler meget på ens egen kompetence til at klare alle situationer – og dermed måske også på en fast, genkendelig struktur på dagligdagen – kan det være så utrygt at ændre opfattelse (arbejdsmodel), at man hellere prøver at presse virkeligheden ind i det kendte mønster. Derudover er der også andre grunde til vanskeligheder ved at skifte opfattelse.

Nogle mennesker kan ligefrem have svært ved at klare situationer, hvor to forskellige arbejdsmodeller er lige nærliggende som tolkning af situationen. Selve frustrationen ved den flertydige situation er uudholdelig, og de kan derfor forsøge at slippe helt ud af situationen – f.eks. ved at blive aggressive.

Brug af arbejdsmodeller i pædagogisk arbejde

Når man støder på adfærdsproblemer i pædagogisk arbejde, kan de beskrives ved hjælp af arbejdsmodeller. Her er udgangspunktet at

den handicappede har dannet sig en *opfattelse* af situationen
og derudfra opstillet et ønskværdigt *mål*,
hvorefter han har *handlet* efter bedste evne

Når den handicappede udviser adfærdsproblemer, er der derfor 3 steder, hvor vi kan tage fat:

A. Hvad er den handicappedes *opfattelse* af situationen, siden han agerer sådan?

B. Hvad er det den handicappede prøver at opnå i situationen - hvad er *målet*?

C. Hvilke *handlemuligheder* har den handicappede valgt og er der andre i relation til det ønskede mål?

Det svarer til de 3 aspekter, der er beskrevet om arbejdsmodeller.

Hvis vi vender os til det tidligere Eksempel 9 med en døvblindfødt kvinde, der har dannet sig en uhensigtsmæssig arbejdsmodel af samvær med fremmede, så kan den f.eks. analyseres således:

A. Hun opfatter samvær med fremmede som præget af forventninger til hende om at lave et eller andet hun ikke forstår eller magter, og af manglende opmærksomhed overfor hendes initiativer, samt at hun selv mister kontrollen over situationen.

Den skitserede arbejdsmodel gør det svært at give hende nye erfaringer, men man kan måske arbejde med situationer, hvor hun kan lokkes til at bruge andre arbejdsmodeller. I nogle situationer kan hun måske blive i tvivl, om det nu er denne arbejdsmodel, der skal bruges. Hun kan måske have en arbejdsmodel for aftensmaden, hvor der sommetider er gæster på besøg, som hun har et minimalt samspil med - de er der nærmest parallelt uden at gribe ind i hinandens verden udover at række maden videre o.l. Hvis situationen kan opfattes således, får de fremmede (nye medarbejdere f.eks.) en lille mulighed for at blive til kendte i hendes verden.

Eller hun kan have en arbejdsmodel for en leg, der er så tiltrækkende for hende, at lysten til legen overskygger frygten for det ubehagelige samvær med fremmede. I nogle situationer kan hun derfor forsøge at håndtere situationen efter lege-arbejdsmodellen frem for samvær-med-fremmede-arbejdsmodellen.

Efterhånden kan man måske opbygge en alternativ model for samvær med fremmede - samvær kan både være positivt og negativt. Den nye arbejdsmodel - eller de nye nuancer i modellen - vil i første omgang kunne bruges på tidspunkter, hvor hun har overskud til forsøg med noget nyt, men på længere sigt forhåbentlig til erstatning af den gamle.

B. Hun opfatter samvær med fremmede som frustrerende og angstprovokerende, og det gælder derfor om at undgå det eller korte det af mest muligt.

Her er ligger det lige for at sige, hun skal have positive oplevelser med fremmede. Skal kvinden ændre sin arbejdsmodel og dermed sine forventninger til samvær med fremmede, skal hun have erfaringer med samvær, der er anderledes. Hun skal opleve samvær, hvor der stilles forventninger til hende, som hun forstår og magter at leve op til. Hun skal opleve samvær, hvor der er opmærksomhed overfor hendes initiativer i samværet. Hun skal opleve samvær, hvor hun bevarer en grad af kontrol over situationen - f.eks. hensyntagen til hvad hun vil i samspillet og evt. afslutning, når hun ikke vil være med mere. Kort sagt skal hun begynde at opleve samvær med andre som noget positivt.

Det betyder mere konkret, at man kan bruge situationen med nye medarbejdere eller vikarer til at arbejde med arbejdsmodellen. De gamle medarbejdere tager sig af alle de mere ubehagelige og rutineprægede situationer, mens den nye medarbejder kun er sammen med hende, når det er situationer, hun godt kan lide - jævnfør den eventuelle arbejdsmodel for en leg. Det lyder selvfølgelig ikke særligt rart for de gamle medarbejdere, men det præciserer, at det måske ikke alene handler om, at den nye medarbejder skal lære at markere sig og gennemføre også mindre behagelige forløb. Der bør nok sættes en mere struktureret plan igennem med en tidsfrist, hvorefter man vurderer, om der sker ændringer i hendes arbejdsmodel for samvær med fremmede - bare så de gamle medarbejdere ikke føler de giver de nye fribillet i al fremtid.

C. Kvinden havde forskellige handlemuligheder, når hun ville begrænse og styre samværet med fremmede. Hun kunne lukke sig inde i sig selv, hun kunne undlade at samarbejde, hun kunne blive voldsom, eller hun kunne blive selvskadende.

Hvis hun ønsker at få større indflydelse og kontrol over samværet - evt. for at kunne afbryde, når hun ikke ville mere - må der være andre og mere hensigtsmæssige handlemuligheder. Det kræver imidlertid, at personalet respekterer hendes ret til at have medindflydelse på samværet.

Her er mindst to aspekter at arbejde med: dels en øget opmærksomhed overfor hendes initiativer i samspillet med andre, og dels arbejdet med at finde en mere hensigtsmæssig måde at afslutte et samvær på end at skulle være f.eks. selvskadende. Hvilket signal til afslutning af et samvær kan vi finde og få indarbejdet, så både hun og personalet er klar over, at det betyder slut?

Afrunding

Fordelen ved at arbejde med arbejdsmodeller skulle gerne være, at den giver flere vinkler på problemadfærd. Jo flere vinkler jo mere kompliceret bliver arbejdet! Ja, men det giver også flere handlemuligheder. Der vil være færre situationer, hvor personalet bliver låst fast uden at vide, hvad de skal gribe fat i af handlemuligheder.

Som det blev nævnt ovenfor, er det vigtigere at få fat i ideen bag arbejdsmodeller, snarere end at følge opstillingerne slavisk. Kreativitet er en styrke i pædagogisk arbejde.

Mogens Jensen
Psykolog
Oktober '98

Litteraturliste

Bjerkan, Bertil "Aspects of 'Communication' in relation to contact with congenitally deaf-blind persons" i "Bilingualism and literacy concerning deafness and deaf-blindness" udgivet af Skådalen Kompetansesenter 1995

Neisser, Ulrich "Five kinds of Self-knowledge" fra Philosophical Psychology 1988, Vol.1, No.1 pp 35-59

Vygotsky, L.S. "Om barnets psykiske udvikling", København 1982

Gode bøger om disse emner

Poulsen, Arne "Børns udvikling", København 1994

Daelman, Marlene "Some aspects of preverbal communication-development in persons with congenital deaf-blindness" i "Bilingualism and literacy concerning deafness and deaf-blindness" udgivet af Skådalen Kompetansesenter 1995

Lorentzen, Per "Vanlige og uvanlige barn", Oslo 1997

Smith, Lars Erik & Ulvund, Stein "Spedbarnsalderen", Oslo 1991