

de nævnte kan netop opbygge selvfølelse og egenkompetence, hvis barnet eller det unge menneske ikke har fået disse kompetencer med fra hjemmet.)

Som nævnt ovenfor, er målet for intervention (indgriben) at øge beskyttende faktorer i en udviklingsproces. Men det har vist sig, at en forøgelse af interventionen ikke altid har nogen yderligere gavnlige effekt. Folk er ganske vist bedre rustet til at klare psykosocialt stress, når de får social støtte og opbakning, men meget omfattende og intensiv støtte er ikke nødvendigvis bedre end moderat støtte, for for megen opbakning kan i sig selv gå hen og blive en stressfaktor. Der skal kort sagt være et behov til stede,

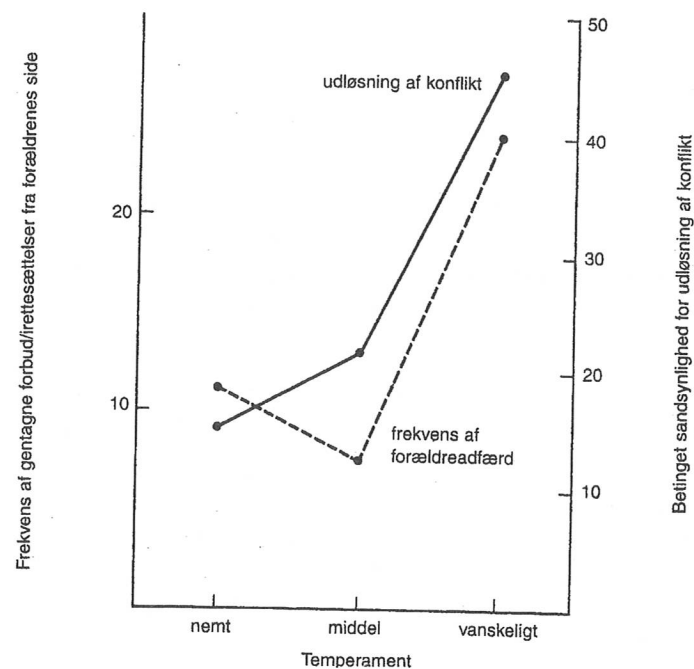


Fig. 3.2.: Gentagne forbud/irretesættelser fra forældrenes side, udløsning af konflikt og børns temperament. Data efter Rutter: *Den livslange udvikling*, side 70.

for at det har nogen mening at sætte ind med støtte. Og støtten skal afpasses efter behovet, ellers kan muligheden for at vise selvstændighed og egenkompetence blive blokeret.

Den sociale arv og mønsterbrydere

I rapporten "Den sociale arv og mønsterbrydere" (1999) beskrives et dansk forskningsprojekt under Danmarks Pædagogiske Institut (DPI). Projektet strakte sig over flere år og var direkte målrettet mod gruppen: Mønsterbrydere.

Mønsterbrydere, en definition

Projektet tog fra starten afstand fra at reducere spørgsmålet om mønsterbrud til blot at være et spørgsmål om at få en bedre uddannelse end forældrene eller til blot at foretage en social opstigning. Projektet tog også afstand fra at omtale en person, der kulturelt eller på anden måde lever anderledes end ophavet, som en mønsterbryder⁴¹. Som udgangspunkt for arbejdet med projektet valgtes følgende definition af mønsterbryderbegrebet:

*"Ved mønsterbrydere forstår vi mennesker, der har brudt en social arv, der økonomisk/socialt er præget af faktorer som dårlig økonomi, ringe boligforhold, stofmisbrug, arbejdsløshed og mangel på uddannelse, og som personligt/psykologisk er karakteriseret af faktorer som klientgørelse, passivitet, støttebehov, lavt selvværd og offerrolle. Bruddet er sket i retning mod en tilværelse, der økonomisk/socialt er karakteriseret af arbejde, uddannelse, forbedret økonomi, stofuafhængighed og personligt/psykologisk af det at være aktør i sin tilværelse, af mestring, subjektivitet og selvbestemmelse."*⁴²

⁴¹ Mønsterbrydere. Artikel af Steen Elsborg, Vagn Rabøl Hansen og Helle Kjertum. I: *Ungdomsliv og læreprocesser*. Billesø & Baltzer, 1999.

⁴² Ibid.

Definitionen omfatter således ikke personer, der kan karakteriseres som "de negative afvigere", dvs. personer, der har brudt mønstret negativt og foretaget en nedtur i forhold til en positiv social arv, selv om der også her er tale om et mønsterbrud. Definitionen gælder heller ikke personer, der nok har brudt med en livsform, men som i øvrigt er karakteriseret af uændrede økonomiske/sociale såvel som personlige/psykologiske forhold⁴³. Vi kan her f.eks. forestille os en person, som på det personlige plan mestrer sit liv på den måde, at vedkommende oplever at have et indholdsrigt liv med f.eks. kreative eller intellektuelle sysler, men fortsat økonomisk er afhængig af det offentlige system (klientgjort). Og omvendt, vi kan forestille os en person, der økonomisk mestrer sit eget liv og kan sørge for sig selv, men som er psykisk ustabil og derfor afhængig af psykologisk bistand og på den måde klientgjort.

Spørgeskemaerne

Det empiriske (praktiske) forskningsmateriale, som indgik i projektet, består af 187 spørgeskemaer. Spørgeskemaerne blev siden fulgt op af kvalitative interviews med 24 personer, som er udvalgt ud fra en gennemgang af spørgeskemaerne.

Personerne, der fik tilsendt spørgeskema, var udtaget blandt mere end 200 mennesker, der henvendte sig efter omtale af projektet i aviser og radio. De 187 personer, der udfyldte spørgeskemaer, blev udvalgt i overensstemmelse med definitionen af mønsterbryderbegrebet. Undersøgelsen drejer sig, som det fremgår af definitionen, om en gruppe mennesker, der kommer fra såvel ringe sociale og økonomiske, som ringe psykologiske kår under opvæksten og ender med at placere sig i skalaens modsatte ende, hvor forholdene er ændret til det positive. De har brudt den (negative) sociale arv, som i rapporten defineres som: "*Negative sociale og psykologiske mønstre, som reproduceres over generationer.*"⁴⁴

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid, side 19.

Spørgeskemaerne indeholdt spørgsmål rettet mod de delta-gendes livssituation før og nu, og formålet med dem var først og fremmest at finde frem til et antal relevante interview-personer. På baggrund af spørgeskemaerne viste det sig imidlertid også muligt at samle så meget kvantitativt materiale, at der på baggrund af det kunne udarbejdes en del statistisk materiale, som er medtaget i rapporten, og som der nedenfor gives eksempler på.

Tabel 3.1.

Uddannelsesniveaet blandt mønsterbryderne og deres forældre

	Personens mor	Personens far	Personen selv
Ingen uddannelse	75% (75%)	59% (58%)	4% (4%)
Under uddannelse	0% (0%)	0% (0%)	4% (4%)
Erhvervsfaglig uddannelse	24% (25%)	34% (25%)	11% (13%)
Kort videregående uddannelse	0% (0%)	1% (0%)	29% (21%)
Lang videregående uddannelse	0% (0%)	2% (8%)	52% (58%)
Ved ikke	1% (0%)	4% (8%)	- (-)

Anm. Tallene i parentes angiver svarene fra de 24 personer, der indgår i interviewundersøgelsen. Data efter: Vagn Rabøl Hansen et al.: Den sociale arv og mønsterbrydere. Side 36.

Tabel 3.2.

Faderens og moderens arbejdsløshed under mønsterbryderens opvækst

	Altid eller i stort omfang	Aldrig eller i lille omfang
Personens far	7% (8%)	73% (65%)
Personens mor	7% (12%)	72% (50%)

Anm. Tallene i parentes angiver svarene fra de 24 personer, der indgår i interviewundersøgelsen. Data efter: Vagn Rabøl Hansen et al.: Den sociale arv og mønsterbrydere. Side 37.

Tabel 3.3.

Boligforhold

	I barndommen	I dag
Særdeles gode	6% (0%)	58% (54%)
Gode	26% (33%)	37% (42%)
Nogenlunde	28% (29%)	3% (4%)
Dårlige	22% (17%)	1% (0%)
Meget dårlige	18% (21%)	1% (0%)

Anm. Tallene i parentes angiver svarene fra de 24 personer, der indgår i interviewundersøgelsen. Data efter: Vagn Rabøl Hansen et al.: Den sociale arv og mønsterbrydere. Side 36.

De kvalitative interviews

De kvalitative interviews er det centrale grundlag for undersøgelsen, og eftersom der ikke er fulgt op på interviewene eller mig bekendt er planer om at gøre det, må undersøgelsen betegnes som retrospektiv. Mønsterbryderne beskriver som voksne det livsforløb, som førte til mønsterbrud. Men bag undersøgelsen ligger også et ønske om, at projektet skulle være fremadrettet hypotesedannende. Det var ønsket om at finde et svar på spørgsmålet: Hvad skaber et mønsterbrud, og kan der opstilles en model for det?

Målet med interviewene var at få indblik i de mange forskellige måder, som deltagerne havde realiseret deres mønsterbrud på. Udvalget af interviewpersoner skete derfor ud fra ønsket om, at der skulle repræsenteres et så bredt udsnit som muligt af mønsterbrydere inden for de rammer, som definitionen udgjorde.

Interviewene var som udgangspunkt struktureret i tre faser: en trygheds- og motivationsskabende fase (fleksibel interviewmetode), en fortællende fase (narrativ metode) og endelig en bearbejdende, uddybende og analyserende fase (intensiv interviewmetode).⁴⁵

De overordnede temaer i interviewene er fastlagt ud fra forskernes teoretiske indgangsvinkel til projektet, som overvejende er sociologisk og socialpsykologisk. De sociologiske teorier, der udgør den teoretiske baggrund for projektet, er Antonovskys salutogene mestrings-teori (se side 17) og Bourdieus praktikteori og habitusbegreb (se side 30). Socialpsykologisk tages der udgangspunkt i Michael Rutters arbejde. Interviewene kom med udgangspunkt i de nævnte teorier til at dreje sig om følgende punkter:

- Begivenheder (herunder mødet med social- og sundhedssystemet, folkeskolen, arbejdslivet og uddannelseslivet).

⁴⁵ Ibid, side 45.

- Støttende personer (herunder den nære familie, den øvrige familie, kærester og deres familier, nærmiljø, fritidsaktiviteter).
- Personlige egenskaber (herunder at mestre sin tilværelse, at være aktør, at søge mening med livet).

Konklusion på interviewene

I rapporten konkluderes der ud fra interviewmaterialet overordnet, at når mønsterbryderen har formået at bryde den sociale arv, skyldes det ikke mønsterbryderen alene, ej heller bestemte begivenheder eller andre personers støttende indsats, men først og fremmest betydende relationer. *De betydende relationer er den udløsende faktor for mønsterbruddet.*

Primært er der tale om relationer, som har givet mønsterbryderen oplevelsen af personlig anerkendelse, et subjekt til subjekt forhold, der har udviklet selvtillid og selvværd hos mønsterbryderen og givet ham/hende indsigt i sit hidtidige liv sammen med troen på et andet og bedre liv. Rapporten tilføjer i sin konklusion: "At det er tankevækkende, at det mere er kvaliteten end omfanget, der bestemmer relationens mønsterbrydende potentiale."⁴⁶

Ser man mere detaljeret på resultaterne fra interviewene, er det først og fremmest *begivenheder*, der fremhæves som afgørende omdrejningspunkt for de allerførste skridt i det individuelle mønsterbrud. Skolen, fritidsaktiviteter, uddannelse og arbejde nævnes som stabilitetsskabende og identitetsopbyggende faktorer. I forbindelse med disse forskellige begivenheder beretter de interviewede om mødet med personer, som skulle blive betydende relationer i deres udvikling.

Betydende relationer

De personer, som mønsterbryderne i forbindelse med begiven-

⁴⁶ Den sociale arv og mønsterbrydere, side 97.

heder mødte og knyttede kontakt til, støttede dem menneskeligt. Og i rapporten fremhæves det adskillige gange, at netop tilstedeværelsen af støttende personer har vist sig helt central i forståelsen af, hvad der skal til for at gennemføre et mønsterbrud.

En støttende person kan være fra den nærmeste familie (en mormor eller en tante), men den støttende person kan også godt, selv om det lyder som en selvmodsigelse, og selv om det hører til undtagelserne, være en forælder. Udefra set har forældrene ikke levet op til kravet om det, man kalder forældreevne, men alligevel kan forældrene eller én af dem have haft stor betydning for barnet. Som en mønsterbryder siger om sin far: "Jeg har fået at vide, at han ikke var rar. I min verden var han rar, fordi han var den samme hele tiden. Ikke ligesom min mor."⁴⁷

I andre tilfælde er det en kæreste, nabo eller en klassekammerat og dennes familie, der fremhæves, når mønsterbryderen fortæller, at her mødte han eller hun mennesker, der viste interesse og gav omsorg. Ofte har mødet med støttende personer uden for hjemmet samtidigt været mødet med et miljø, som var funderet på andre værdier, og som har medført, at mønsterbryderen har set nye muligheder i livet. Støttens omfang beskrives som meget forskellig fra det ene tilfælde til det andet. Det afgørende har været, at mønsterbryderen følte sig set og værdsat.

Personlige egenskaber

Interviewene indeholder også eksempler på, at den faktor, der udløste mønsterbryderens handlekraft og som satte hele processen i gang, ikke var støttende, men provokerende, og på den måde udløste mønsterbruddet. Det drejer sig om opskriften, der går ud på, at: "Nu skal jeg vise jer, at det ikke passer". I enkelte tilfælde er de negative prognoser ad den vej blevet manet i jorden.

Netop ønsket om og viljen til selv at håndtere tilværelsen sy-

⁴⁷ Ibid, side 71.

nes at være en afgørende egenskab hos mønsterbrydere. Andre personlige egenskaber, der fremhæves er: intelligens, ansvarlighed, egenrådighed, stædighed, kreativitet, fantasi etc. De personlige egenskaber kommer til udtryk og udvikles i betydende relationer og sammenhænge.

Omkostninger

Mønsterbrydernes fortællinger kan, som rapporten påpeger, have et skær af solstrålehistorie over sig, men som det også påpeges, er det langt fra uproblematisk at foretage et mønsterbrud. Mønsterbryderne vinder meget ved den nye livsform, men der er også store tab forbundet med at sige farvel til den gamle. Især kan den periode være svær, hvor mønsterbryderen hverken føler sig hjemme i sin nye eller i sin gamle verden. Nogle overvinder aldrig følelsen af at være splittet mellem to verdener.

Mønsterbryderprocessen

Om selve processen understreger rapporten, at der ikke kan peges på nogen entydig vej frem til mønsterbruddet, der kan således ikke sættes nogen aldersgrænse, eller gives nogen retningslinier for, hvad der skal indtræffe hvornår.

Men forskerne, der står bag undersøgelsen og rapporten, mener alligevel at kunne se nogle fællestræk i undersøgelsesmateriale. Ud fra disse fællestræk opstilles *tre faser* i en mønsterbryderproces. I den første fase finder der på baggrund af en indtruffen begivenhed en bevidst refleksion sted over det liv, som indtil da har været udgangspunktet. I den anden fase opstår ønsket om at bevæge sig væk fra det gamle liv og de mønstre, der karakteriserer det. I den tredje fase opstår der en orientering mod nye mål og værdier. Ud fra denne faseinddeling af processen, der ligger bag et mønsterbrud, opstilles en hypotese, en skematisk model for processen:

Mønsterbrydningsprocessen

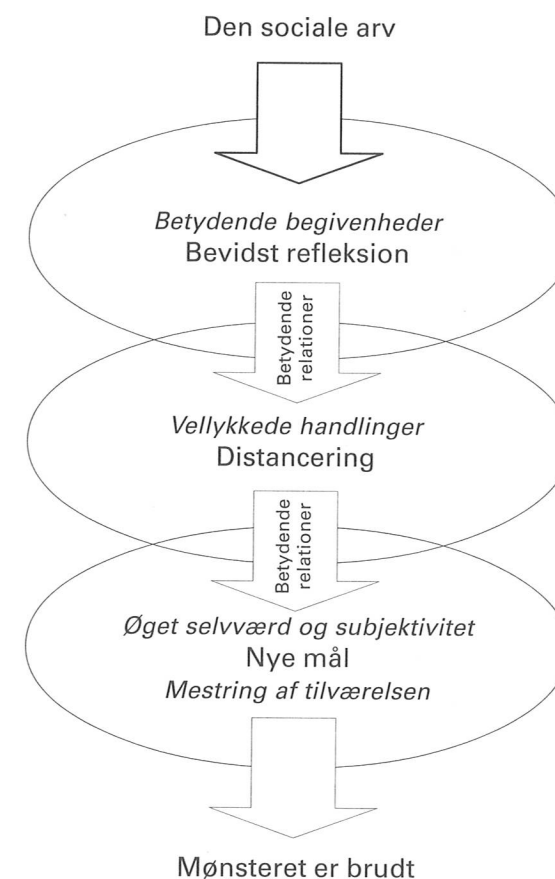


Fig. 3.3.: Mønsterbrydningsprocessen. Model efter: Vagn Rabøl Hansen et al.: Den sociale arv og mønsterbrydere. Side 36.

Sammenfatning

I rapporten om *Risikobørn* peges der på, at ikke kun mængden af belastninger under opvæksten, men også barnets modstandsdyg-

tighed er af betydning for, om en negativ social arv videregives eller ej. *Modstandsdygtighed anskues som et sæt af kompetencer, bestående af personlige kompetencer som selvtillid og selvstændighed, og sociale kompetencer som evnen til at finde støtte i det omgivende netværk.*

Også Schaffer fremhæver i *Beslutninger om børn* modstandsdygtighed som et betydeligt værn mod de belastninger, et barn kan komme ud for under opvæksten. Schaffer understreger, at der ikke er tale om et enten eller, når det drejer sig om modstandsdygtighed, men at der er tale om en gradueret skala, hvor barnet kan være i besiddelse af mere eller mindre modstandsdygtighed. Og det fastslås, at et barns oplevelse af en bestemt begivenhed i barndommen vil være afhængig af et samspil af indre og ydre faktorer som barnets temperament (indre faktor) og familieforholdene (ydre faktor).

Rutter peger i *Den livslange udvikling* på betydningen af bestemte omdrejningspunkter (begivenheder) i tilværelsen. Et omdrejningspunkt kan blive til et vendepunkt i tilværelsen, for omdrejningspunktet åbner op for nye muligheder og dermed for forandring. Rutter gør også opmærksom på, at et menneskes udviklingsproces skal ses i en social sammenhæng, hvis man ønsker at forstå, hvorfor nogle klarer sig bedre end andre.

Rapporten *Den sociale arv og mønsterbrydere* fastslår ud fra en større empirisk undersøgelse, at relationer, der udspringer af bestemte begivenheder, er af afgørende betydning i den proces, der går forud for et mønsterbrud. De betydende relationer er forbundet med oplevelsen af personlig anerkendelse og troen på et godt liv.

I forbindelse med støtte og intervention inden for området, kan der ud fra forskningsbidragene peges på, at følgende forhold vil være særlig relevante at inddrage i arbejdet med risikogruppen af børn og unge:

1. At der tilrettelægges initiativer og begivenheder, der støtter og

fremmer oplevelsen af mestring og evnen til refleksion.

2. At der skabes mulighed for betydningsfulde relationer, der har karakter af subjekt til subjekt forhold.

Opgave 1: Hvordan stemmer Anny og Kennys livsforløb overens med mønsterbrydningsprocessen?

Opgave 2: Sammenhold forskningens resultater med Antonovskys salutogene teori (se side 17f.).

Forskning og psykologiske teorier

Forskningen arbejder ud fra klare målsætninger og klare spørgsmål, som søges besvaret med udgangspunkt i praksis (empiri). De spørgsmål, der stilles, kan være stillet ud fra en bestemt teori med det formål at afprøve teorien (deduktion), men undersøgelsen eller undersøgelserne kan også gå forud for teorien, så en eventuel teori først formuleres, efter undersøgelserne er foretaget (induktion). I begge tilfælde overvejes og *designes* bestemte undersøgelser, som tager udgangspunkt i en eller flere anerkendte metoder, f.eks. spørgeskema og interview. På den måde samles *data* (forskningsmateriale). Forskningen beskriver, diskuterer, konkluderer og peger ud fra undersøgelserne på væsentlige faktorer, men forskningen giver ikke sammenfattende forklaringer.

De to netop nævnte forhold (At der tilrettelægges initiativer... og: At der skabes mulighed for betydningsfulde relationer...) er fremkommet på baggrund af de empiriske forskningsresultater, som er gennemgået i dette kapitel. Den praktiske forskning kan imidlertid ikke give en ordentlig forklaring på, hvorfor netop de forhold kan være af afgørende betydning for et mønsterbrud. Her må vi tage teorien til hjælp.

Teorien beskæftiger sig med forklaringer og forudsigelser. Hvor den psykologiske forsknings resultater kan virke kalejdoskopske

og til tider være i direkte modstrid med hinanden, er de psykologiske teorier lettere at overskue, og som regel er den enkelte teori entydig. Teorien står imidlertid altid til diskussion. Ingen psykologisk teori kan gøre krav på at være t-e-o-r-i-e-n.

I psykologiske teorier kan der findes forklaringer på, hvorfor netop ovennævnte punkter er interessante i forbindelse med støtte og intervention på området. I det følgende afsnit vil vi beskæftige os med fire psykologiske teorier, som forekommer relevante at inddrage som forklaringsmodeller på, hvorfor de to nævnte forhold kan have så stor betydning for mønsterbryderprocessen.

Kapitel 4: Psykologiske forklaringsmodeller

Social indlæringsteori

Albert Bandura. Født 1925 i Canada. Uddannet som psykolog. Har arbejdet i USA og gennem en lang årrække været tilknyttet Stanford University, de sidste mange år som professor i psykologi.

Bandura gør med sin teori om social indlæring (social learning theory) op med den radikale behaviorisme.

Radikal behaviorisme - et kort resumé

Radikal behaviorisme (adfærdspsykologi), repræsenteret ved den amerikanske forsker B.F. Skinner (1904-1990), er en indlærings-teori, der bygger på empiriske undersøgelser, som Skinner har foretaget med dyr som objekter. Teorien indeholder to komponenter: årsag og virkning, eller for at bruge modellens egne ord: stimulus (s) og respons (r). Stimulus er forbundet med det ydre, omverdenen, og resulterer i en bestemt respons, der viser sig i adfærden. For at stimulus kan fremkalde en bestemt respons, må stimulus være forbundet med positiv forstærkning. Det vil sige, at for at omverdenen kan præge et individs adfærd i en bestemt retning, må individet opleve, at den adfærd, der ønskes fremmet, resulterer i noget positivt. I et af Skinners forsøg, hvor en rotte er placeret i en boks, lærer rotten eksempelvis at trykke på en pedal, som udløser en foderpille, når der trykkes på den. I Skinners model er der ikke taget hensyn til indre psykiske forhold, for der eksisterer ifølge teorien ikke nogen individuel personlighed. Alt

er ifølge teorien et spørgsmål om stimuli og respons, eller hvordan omverdenen påvirker adfærden.

Social indlæringsteori

Banduras sociale indlæringsteori⁴⁸ tager udgangspunkt i behaviorismen, men den er ikke radikal. Fælles for radikal behaviorisme og Banduras behavioristiske teori om social indlæring er to ting. For det første, at teorien om *social indlæring* ligesom den radikale behaviorisme opfatter al adfærd som indlært. For det andet, at også teorien om social indlæring er fast forankret i empiriske undersøgelser, som Bandura selv eller andre forskere har foretaget. Men dermed hører ligheden også op. De empiriske undersøgelser, der ligger til grund for den sociale indlæringsteori, er ikke simple eksperimenter i laboratoriet med dyr som objekter, men undersøgelser, der drejer sig om, hvordan mennesker reagerer, handler og lærer i sociale situationer, der svarer til dem, de befinder sig i til daglig. Endvidere opererer teorien om social indlæring ikke kun med omverden og adfærd, men tilføjer *en tredje faktor*, der har med personligheden og de indre psykiske processer at gøre, som sætter mennesket i stand til at lære noget i de situationer, det befinder sig i. Det vil sige, at mens radikal behaviorisme arbejder med et simpelt stimulus-respons skema, indfører teorien om social indlæring komponenten *p*, som repræsenterer personligheden og indre psykiske processer, der er af afgørende betydning for, at vi overhovedet opfatter og udvælger stimuli, tager dem til os og responderer på dem. Stimulus-personlighed-respons (S-P-R) er det skema, som social indlæringsteori er bygget op omkring.

Endelig er der indbygget en dynamik i Banduras teori, som ikke findes i den radikale behaviorisme, for Bandura hævder med

⁴⁸ Afsnittet om Albert Banduras sociale indlæringsteori bygger på følgende tre bøger, alle forfattet af Bandura: *Social Learning Theory* (1977); *Social Foundations of Thought and Action* (1986) og *Self-efficacy* (1997).

sin teori, at *al indlæring er betinget af en gensidig interaktion mellem følgende tre faktorer: adfærds- (a), personligheds- (p) og omverdensfaktorer (o)*. Adfærden er derfor ikke kun en følge af denne interaktion, men er selv determinerende (bestemmende) i vekselvirkningen med både omverdens- og personlighedsfaktorer. Den måde, det enkelte menneske opfører sig på og reagerer på, er altså ikke kun et produkt af omverdenen, men har også indflydelse på omverdenen og de reaktioner, den pågældende får tilbage fra sine omgivelser. De reaktioner, som individet får tilbage fra omverdenen på sin adfærd, kan tvinge ham/hende til at reflektere over sin adfærd og gøre et forsøg på at ændre den, hvorefter en ny dynamik er sat i gang. For den ændrede adfærd vil fremkalde andre og nye reaktioner fra omverdenen osv. Bandura betegner den form for interaktion, der er indbygget i modellen, hvor alle tre faktorer er determinerende i forholdet til hinanden, som *en tresidet reciprok (gensidig) determinisme*.

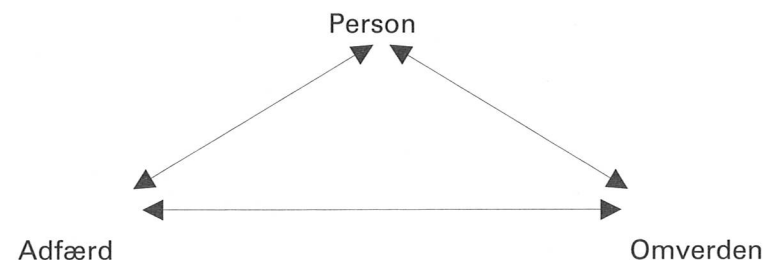


Fig. 4.1.: Reciprok determinisme.

Kontrol

At opnå *kontrol* er resultatet af den reciprokke (gensidige) determinisme. Personligheden (*p*) vil løbende justere sin adfærd (*a*) i et dynamisk samspil med omverden (*o*) for at opnå kontrol i en eller anden form med den situation, som han/hun befinder sig i. Kontrol er altid resultatet af den reciprokke determinisme, men

den kontrol, der udøves, kan tage sig vidt forskellig ud og regulere personligheden i såvel positiv som negativ retning. Hvis personligheden reguleres negativt, betyder det en nedvurdering af selvet (p) og problemer med at mestre tilværelsen, som kan vise sig i det, Bandura omtaler som tvangspræget kontrol. *Tvangspræget kontrol* vil sige, at de valg- og handlemuligheder, som står til individets disposition, er få og præget af fastlagte mønstre. At gribe til vold i et forsøg på at kontrollere tilværelsen er et eksempel på tvangspræget kontrol. Modsat består en *konstruktiv og ikke-tvangspræget kontrol* i, at personen oplever en større frihed til at vælge mellem flere og forskelligartede handlemuligheder. En ikke-tvangspræget kontrol medfører, at personligheden reguleres positivt. Det betyder opgradering af selvet, forøget selvtillid og mestringsevne, og det betyder igen en større frihed til at vælge mellem flere eller måske mange handlemuligheder i fremtidige situationer.

Et barn, der har været udsat for omsorgssvigt i hjemmet, kan illustrere, hvordan der i den situation kan kontrolleres på vidt forskellig måde. Det kan f.eks. være, at barnets adfærd bliver undvigende og selvudslettende, fordi barnet på den måde søger at kunne kontrollere de tilspidsede situationer, der kan opstå i hjemmet. Ved at falde i ét med tapetet er der ikke så stor risiko for at blive bemærket og få et par på siden af hovedet, eller hvad det nu måtte være, der i det tilfælde udgør en trussel for barnet. Det kan også være, at barnet bliver uregerligt og aggressivt i et forsøg på at opnå kontrol med situationen. En helt anden reaktion på samme problemstilling kan bestå i, at barnet går til en lærer, pædagog eller anden voksen, som det har tillid til, og fortæller om forholdene i hjemmet for på den måde at få respons og måske hjælp til at ændre på de uheldige forhold. Også her er der tale om et forsøg på at kontrollere situationen, men den kontrol, der her er tale om, er af en mere konstruktiv og friere karakter end den førstnævnte. I det sidste til-

fælde kan det være, at barnet får positiv respons og hjælp fra sine omgivelser, og sker det, vil det komme ud af situationen med forøget selvtillid og tillid til, at det kan mestre lignende situationer i fremtiden.

Kontrol i denne sidste forstand, hvor kontrollen er ikke-tvangspræget og konstruktiv og giver barnet større selvtillid, kan sammenlignes med begrebet mestring hos Antonovsky (se side 17). Både mestring og kontrol, forstået som konstruktiv og udviklende kontrol, handler om *at opleve sig selv som aktør i håndteringen af sit eget livsforløb*. At opleve sig selv som aktør i håndteringen af sit eget livsforløb er en forudsætning for at gennemføre et mønsterbrud.

Som vi har set, er kontrol i teorien om social indlæring ikke et spørgsmål om mere eller mindre kontrol, for kontrol i en eller anden form vil altid være resultatet af den reciprokke determinisme. *Men det spørgsmål, der er interessant i forbindelse med kontrolbegrebet, er, hvordan vi regulerer den kontrol, vi har mulighed for at have over vores eget selv*. Det, Bandura derfor fokuserer på, er, hvad der påvirker dynamikken i den reciprokke determinisme, og hvordan den eventuelt kan ændres, så den kontrol og adfærd, der er resultatet af modellen, bliver af en sådan karakter, at den på samme tid er fremmende for det enkelte individ og ikke til skade for andre.

Til det formål beskriver Bandura detaljeret og nuanceret en række styrende, kognitive processer i personligheden (p), der regulerer adfærden. De styrende, kognitive processer omtaler Bandura også som *selvet*, og det er igennem selvet, vi har mulighed for at justere og ændre os og vores adfærd i et konstant og dynamisk samspil med vores omgivelser. Vi skal i det følgende se nærmere på to af de styrende, kognitive processer, modelindlæring og self-efficacy, som er helt centrale begreber i Banduras teori om social indlæring.

Modelindlæring

Begrebet *modelindlæring* dækker over det synspunkt, at individet tilegner sig den største del af den viden og de færdigheder, som det er i besiddelse af, ved at observere andre menneskers handlinger og konsekvenserne af dem. Bandura argumenterer her imod den radikale behaviorisme, som hævder, at vi udelukkende lærer af de handlinger, som vi selv foretager og hvor det er vurderingen: lykkes det eller lykkes det ikke (trial-error), som styrer indlæringen. Bandura anfører, at det ville være altfor tidskrævende og irrationelt, hvis indlæringen skulle foregå udelukkende gennem trial-and-error og med positiv forstærkning som eneste form for reguleringsmekanisme. Bandura nævner i den forbindelse børns sprogindlæring som eksempel. Børn lærer hurtigt og effektivt sproget, og det gør de, fordi de bruger de voksne og deres sprog som model, og ikke fordi de tålmodigt sidder og venter på, om det nu dur eller ikke dur – det, de har fået produceret med stemmen og munden.

Vi lærer altså, hvad vi kan, skal og bør gøre ved at iagttage andre mennesker og hvordan de forholder sig, og hvad de gør. Vi observerer dem og vurderer på hvilke områder, vi selv kan bruge dem som modeller for vores egen adfærd, og så modellerer vi vores adfærd i overensstemmelse med det, vi har iagttaget.

I vurderingen af, om en bestemt modelindlæring skal finde sted eller ej, indgår overvejelser om de mulige konsekvenser af den adfærd, man har iagttaget. Det vil sige, at vi gennem observation af en model også lærer, hvad vi ikke skal gøre. Det sker, når modellens adfærd har uønskede konsekvenser til følge. Modelindlæring kan på den måde resultere i undgåelse af observeret adfærd.

Følgende meddelelse kan illustrere, hvordan en modelindlæring, som tidligere har fungeret, fordi den enten har haft positive konsekvenser til følge eller ikke resulteret i nogen konsekvenser overhovedet, ophører i det øjeblik, hvor den medfører nega-

tive konsekvenser. I stedet for den gamle model opstår en ny (tilsigtet) model, der giver sig udslag i ændret adfærd. Baggrunden for avisens pressemeddelelse er, at der blandt sigøjnerfamilier, bosat her i landet, har eksisteret en indlæringsmodel, der har resulteret i den adfærd, at familierne ikke har sendt deres børn i skole, måske fordi det var for besværligt, eller familierne selv ønskede at lære børnene det, som de skulle lære, og på den måde have kontrol med dem.

Sigøjnermodel lovliggøres

De konservative vil lovliggøre den såkaldte Helsingørmodel, så det bliver muligt at få romabørn til at passe skolen ved at true deres forældre med at trække i kontanthjælpen, sådan som man har haft held med i Helsingør. "Når forældrene svigter deres egne børns skolegang, er det samfundets pligt at skride ind. For børnenes skyld. Jeg mener, at det er helt i orden at true forældrene på pengepungen, hvis det er det, der skal til, og det er det åbenbart", siger arbejdsmarkedsordfører Lars Barfoed (K)... (CC)⁴⁹

En modelindlæring kan også bestå i, at vi gennem observation af flere modeller sammenstykker elementer i det, vi har iagttaget hos de forskellige, til et hele, således at der opstår en unik model, som vi tager til os og indlærer. Når vi blandt flere modeller udvælger og kreativt sammensætter noget, vi tager til os, og som resulterer i en helt ny adfærdsform, peger det på en god mestringssevne og konstruktiv kontrol med frihed til at vælge blandt flere handlemuligheder. Jo flere modeller, der er til vores rådighed, jo større er friheden til at vælge blandt dem og sammensætte noget helt nyt. Modelindlæring kan altså resultere i indlæ-

⁴⁹ Pressemeddelelsen gengivet i Politiken, 09.02.02.

ring af nye adfærdsmønstre, nye standarder, som man vurderer sig selv på baggrund af, nye kognitive kompetencer og indlæring af styrende regler for bestemte adfærdsformer. Også her kan vi til illustration bruge eksemplet med sigøjnerfamilierne og deres børn. Sigøjnerbørnene bliver, efter familierne har måttet skifte model, sendt i skole og får på den måde mange flere modeller (lærerne og kammeraterne i skolen) til deres rådighed, end de tidligere har haft. Flere og forskelligartede modeller giver større frihed til at vælge og sammensætte noget nyt, og et sigøjnerbarn kan på den måde i folkeskolen få et afsæt, som senere i livet kan gøre det i stand til at bryde med den sociale arv, gøre op med klientgørelse, gennemføre et mønsterbrud og blive aktør i sin egen tilværelse.

Modelindlæring foregår igennem fire processer

Der er fire processer, som styrer modelindlæringen:

1. *Opmærksomhed*. En absolut forudsætning for at indlære er at udvise selektiv (udvælgende) opmærksomhed. Her tænkes der på evnen til at fokusere på relevante aspekter ved en situation, samt ved den person, der observeres. Af betydning for graden af opmærksomhed er ikke mindst følgende forhold: Kognitive forudsætninger hos observatøren; identifikation med den observerede model; modellens færdigheder (grad af dygtighed) og attraktivitet og endelig den tilstand og situation, som observatøren selv befinder sig i, og hvor faktorer som alder, social og kulturel baggrund spiller ind. Jo yngre, observatøren er, jo lettere finder indlæringen sted. Den sociale og kulturelle baggrund spiller ind ved valg af model på den måde, at vi er tilbøjelige til at vælge modeller, vi kan identificere os med ud fra vores egen baggrund. Omvendt vil potentielle mønsterbrydere, der må formodes at være stærkt motiverede til at kunne udvise nye og andre kompetencer end de kendte, være mere opmærksomme på modeller, der kan vise vej. – De

nævnte faktorer samt graden af dem styrer omfanget af observatørens opmærksomhed og virker således befordrende eller begrænsende for modelindlæring.

2. *Fastholdelse*. For senere at kunne drage nytte af observerede handlinger, er det nødvendigt at kunne huske det, man har set. Det observerede repræsenteres i langtidshukommelsen i symbolsk form, dvs. i billedlig (imaginal) og/eller sproglig (verbal) form. Det er ikke hele indholdet af den observerede modeladfærd, der repræsenteres i hukommelsen, men forestillinger og generelle træk, der er informationsfortættede. Hukommelsesstoffet bearbejdes og organiseres, så det senere kan erindres og anvendes. – Hukommelsesprocessen skal forstås som aktiv på den måde, at der foregår en selektiv udvælgelse i forhold til den enkeltes særlige forudsætninger og erfaringer. Hvis man allerede har egnede begreber og præcise udtryk og organiserer de væsentligste elementer i en observeret situation i en serie, der gentager det observerede med de begreber og udtryk, man allerede har til rådighed, vil man i høj grad understøtte modelindlæringen. Hvis vi f.eks. forestiller os en person, der er inde i en mønsterbryderproces, så vil vedkommende være tilbøjelig til at huske specielt modelobservationer, der har med nye muligheder og et eventuelt mønsterbrud at gøre. Træning af det observerede samt motivation spiller ind på, hvad der huskes og hvor meget.
3. *Realisering*. Det er ikke nok, at en adfærdsmodel observeres og huskes. Den skal også kunne realiseres i egen adfærd. Observerede handlinger er derfor først indlært, når individet selv har fundet måder at udføre dem på. F.eks. har man ikke lært at skrive en artikel eller bog ved at se en anden gøre det, eller høre eller læse om det. Først, når man selv over sig på at skrive en artikel eller en bog og faktisk får det gjort, har man indlært den observerede handling. Fejlagtig udførelse opstår f.eks., hvis den indre forestilling om, hvordan handlingen skal reali-

seres, er ukorrekt, eller individet mangler grundlæggende færdigheder. I eksemplet med bogen kunne fejlagtig udførelse bestå i, at man ikke har den rette forestilling om, hvor lang tid, det tager at skrive en bog. "En sommerferie må være nok", tænker vedkommende fejlagtigt og får så aldrig skrevet bogen, eller det hele bliver så sjusket, at der ikke er noget forlag, der vil udgive bogen. Eller han/hun mangler grundlæggende færdigheder inden for skriftlig fremstilling og er derfor gået om bord i et helt forkert modelprojekt.

4. *Motivation.* Ikke alt det, som man har lært gennem modelindlæring, kommer automatisk til udtryk. Der skelnes i den sociale indlæringsteori mellem at *erhverve* en adfærdsmodel og at *udføre den*. Af afgørende betydning for, om en handling iværksættes, udføres og vedligeholdes, er de positive tilskyndelser i omgivelserne eller hos en selv. Det vil sige, at det er mere sandsynligt, at man er motiveret for selv at udføre en handling, hvis man bliver belønnet eller kan forvente belønning på et senere tidspunkt, hvis man opnår materielle fordele, får positive reaktioner fra den sociale omverden – eller deler værdigrundlag med eller kan identificere sig med den observerede. Det vil sige, at chancen for, at en person pludselig skulle få den ide at skrive en bog på 500 sider, fordi vedkommende har set en anden gøre det eller hørt om det, ikke er så stor. For ganske vist kan fornyende og kreativ adfærd opstå gennem modelindlæring, men at tage én til model, som i standard og evner ligger langt fra vores egen standard og muligheder, er usædvanligt. Vi er tilbøjelige til at vælge modeller efter en mere realistisk målestok, så projektet, der består i modelindlæring, bliver overskueligt for os. Alt for dygtige og alt for kreative modeller (i forhold til vores egen standard) kan faktisk virke hæmmende i stedet for befordrende. – Også for en potentiel mønsterbryder skal projektet være overskueligt. Det betyder, at det kan komme til at tage lang tid, foregå i

flere omgange med mange forskellige modeller som observationsgrundlag, og at det kræver en del positive tilskyndelser, før den afgørende motivation til at tage springet, sætte nye standarder og ændre adfærd er til stede.

Egen-vurdering-af-mestringsevne

Bandura beskriver med begrebet self-efficacy *det fænomen, at vi har en tiltro til og vurderer, at det, vi gør, har en effekt – at det kan udføres og virker!* Det, der vurderes er kort sagt vores *mestringsevne* i den situation, der nu er tale om. De danske ord "selv" og "effek(t)-" indgår som dele af ordet⁵⁰. Vi vil anvende det danske udtryk *egen-vurdering-af-mestringsevne* som oversættelse for Banduras begreb self-efficacy, idet det efter vores opfattelse dækker indholdet i det engelske udtryk, *en specifik vurdering af egne evner og forventninger til, hvordan en given opgave kan udføres.*

Når man står over for at skulle vælge, om man vil kaste sig ud i en konkret opgave, er det egen-vurdering-af-mestringsevne, der udgør udfaldet, samt bestemmer, hvor megen energi og udholdenhed, man vil investere i opgaven. Egen-vurdering-af-mestringsevne spiller altså i mange tilfælde en større rolle end de evner, man reelt er i besiddelse af.

Egen-vurdering-af-mestringsevne er ikke et absolut begreb. Det er knyttet til forskellige områder i den enkeltes tilværelse. Den kan være høj inden for et område, middel inden for et andet område og lav inden for et tredje. F.eks. kan en studerende føle sig kompetent og bevæge sig ubesværet inden for sit fag og tage livligt del i faglige diskussioner, mens vedkommende på det sociale område bevæger sig på en anderledes hæmmet og usikker måde. Til fester står han/hun som regel lidt for sig selv og kigger

⁵⁰ Det engelske ord efficacy oversættes i skoleordbøger med det danske ord virkningsfuldhed.

på de andre. Han/hun er helt uden tiltro til, at det kan lykkes at score den medstuderende, som man i smug har kig på. For en anden studerende kan det være stik modsat.

Fire centrale faktorer i egen-vurdering-af-mestringsevne
En lang række faktorer spiller ind på egen-vurdering-af-mestringssevne. Bandura peger på fire overordnede områder, som har betydning for dannelsen af egen-vurdering-af-mestringsevne i den aktuelle situation:

1. *Personlige erfaringer* er nok den vigtigste kilde til egen-vurdering-af-mestringsevne, idet de personlige erfaringer giver direkte information om, hvordan og hvor godt man har løst en opgave. Succesoplevelser højner egen-vurdering-af-mestringsevne inden for det givne område, mens fiaskoplevelser har modsat effekt. I tilfælde af en fejlagtigt udført opgave har folk med et generelt højt niveau i egen-vurdering-af-mestringsevne en tendens til at tilskrive fiaskoen ydre omstændigheder (situationel forklaring). Folk med en lav egen-vurdering-af-mestringsevne har derimod en tendens til at forklare fiaskoen ud fra personlige faktorer (dispositionel forklaring).
2. *Vikarierende erfaringer* danner grundlag for, om man tør kaste sig ud i en given opgave. Når man f.eks. ser en person, som man sammenligner sig med, udføre en opgave på kompetent vis, kan ideen opstå, at man også selv kan mestre den situation eller en lignende. De vikarierende erfaringer hører i den nævnte situation sammen med modelindlæring. Men vikarierende erfaringer dækker også den situation, hvor en person måske ikke selv har så høj en vurdering af egen kompetence inden for et område, mens en anden har god tiltro til vedkommendes evner og kompetence inden for det pågældende område. Det kunne f.eks. dreje sig om et skolefag, måske tysk, hvor eleven ikke har megen tiltro til sig selv. Læreren mener

derimod, at præstationen er god i faget, og at der er udsigter til, at det kan blive endnu bedre. Her smitter lærerens erfaring og vurdering af på den pågældende elevs egen-vurdering-af-mestringsevne, og præstationen i faget kan forventes at blive bedre, efter eleven er blevet orienteret om lærerens vurdering af situationen.

3. *Verbal påvirkning* spiller ind på egen-vurdering-af-mestringssevne, hvis man f.eks. står over for at give sig i kast med en opgave, som man selv tvivler på, man kan gennemføre, men hvor gennemførelse af andre mennesker skønnes realistisk. Via verbal og social påvirkning kan man faktisk overtales til at gå i gang med forskellige aktiviteter og være udholdende, trods modgang. Verbal påvirkning og vikarierende erfaringer kan være to sider af samme sag. Det gælder i det sidste tilfælde, som er nævnt i forbindelse med vikarierende erfaringer. Idet læreren søger at overbevise eleven om, at vedkommende yder en god og rimelig indsats i faget (tysk), påvirker læreren verbalt, samtidig med han/hun giver udtryk for vikarierende erfaringer.
4. *Kropslig tilstand* som f.eks. hjertebanken, svedafsondring, hovedpine etc. bevirker, at man oplever sig selv som sårbar. Således spiller en bestemt fortolkning af ens fysiske og emotionelle tilstand ind på vurderingen af, om man føler sig i stand til at konfrontere en bestemt opgave. Eksamens- og præstationsangst er et almindeligt kendt eksempel på, hvordan kropslig tilstand (stakåndethed osv.) kan indvirke på egen-vurdering-af-mestringsevne.

Social indlæringsteori og mønsterbrud

Ifølge Bandura vil en negativ social arv bestå i en modelindlæring, hvor de observerede modeller ikke giver mulighed for at iagttage handlekraftige og konstruktive løsninger på problemer og dermed bidrage til positive kompetencenvurderinger og en god egen-vurdering-af-mestringsevne. Men begreberne modelindlæring og

egen-vurdering-af-mestringsevne indeholder også svaret på, hvad der skal til for at gennemføre et mønsterbrud!

Opgave 3: Forklar Anny og Kennys mønsterbrud ud fra teorien om social indlæring.

Kognitiv indlæringsteori

Martin E.P. Seligman er født 1942 i USA og psykolog. Han har i mange år beskæftiget sig med forskning og er tilknyttet University of Pennsylvania.

Seligman er en af flere kendte forskere, der har arbejdet inden for den kognitive psykologi. Seligman har specielt gjort sig bemærket inden for forskning, der vedrører området: hjælpeløshed og den direkte modsætning hertil: mestring ("control"). Han ser både hjælpeløshed og mestring som et resultat af en kognitiv indlæringsproces. Seligman bruger derfor begreber som f.eks. "tillært hjælpeløshed". Tillært hjælpeløshed ser han som en del af forklaringen på depression.

Det kognitive skema

I Seligmans kognitive indlæringsteori dækker begrebet indlæring og det indlærte eller det tillærte den helt klassiske form for indlæring, hvor viden, holdninger og færdigheder samt ændringer inden for disse områder ses som et resultat af påvirkninger udefra. Det betyder, at den lærende i selve læresituationen er *modtager* af de påvirkninger, han/hun modtager udefra. At indlærings-teorien er kognitiv, vil sige, at den bygger på tankeforestillinger fremfor for f.eks. følelser og adfærd.

Det er det kognitive element hos den lærende, der afgør, hvordan de udefrakommende påvirkninger modtages. Det betyder, at en bestemt situation kan påvirke en flok mennesker forskel-

ligt. Hvordan den enkelte påvirkes, afhænger nemlig af de individuelle kognitive funktioner og den indlæring, der tidligere har fundet sted. Det er derfor ikke selve situationen, men de tanker, som en person gør sig om situationen, som er hovedsagen i en kognitiv teori.

At det er de indre, *kognitive funktioner*, der påvirkes, betyder som sagt, at det er tankeforestillingerne (tankerne), som er den vigtigste personlige faktor. Tankeforestillingerne har indflydelse på følelserne. Det betyder, at påvirkes tankeforestillingerne, således at de ændrer sig, vil følelserne kunne påvirkes og også ændres. Adfærden (reaktioner) ses i teorien som et direkte produkt af tankeforestillingerne. Selvudslettende adfærd ses eksempelvis som et produkt af tankeforestillinger, der drejer sig om ringe selv-værd.

Situation → følelse ↔ **tankeforestillinger** →
adfærd → konsekvens

Fig. 4.2. Det kognitive skema

Til illustration af det kognitive skema kan følgende eksamens-situation tjene, som temmelig mange kender til:

- *situation:* vågner en morgen
- *følelse:* anspændt
- *tanken:* det går aldrig, det bliver som de andre gange – jeg er en fiasko
- *adfærd:* fisker eksamensbogen frem og forsøger at indlære det, som jeg allerede har læst på; går (nedbøjet og rystende som et espeløv) til eksamen
- *konsekvens:* får 6, måske 7.

Det fremgår af situationens forløb, hvordan tankeforestillingen

(ringe selvværd) bliver afgørende for adfærden (febrilskhed), følelsen (opgiven) og konsekvensen (en middelmådig karakter). Den anspændte følelse, som personen vågner med om morgenen på eksamensdagen, kan vi uden videre forestille os, er et resultat af den sidste tanke, han/hun gjorde sig, før søvnen indtraf. Det kunne være tanken: "Uf, i morgen skal jeg til eksamen!".

En anden person, for hvem det at gå til eksamen er noget nær en sport – hvis det er muligt at forestille sig det (!) – kan i eksamenssituationen måske tænke: "Det her er lige noget for mig, jeg elsker udfordringer!". Tankeforestillingen: at her er der tale om en situation, som man behersker eller har en chance for at komme til at beherske, vil være kombineret med følelsen af mestring og selvværd.

Eftersom det er tankeforestillingen, som er udgangspunktet og reaktionen og følelsen, der er produktet, vil den person, der omgående tænker: "Det her klarer jeg aldrig", som regel opleve følelsen af fiasko og ringe selvværd. Men hvis den sidstnævnte persons tankeforestilling kan påvirkes, så vedkommende måske tænker: "Jeg kunne da prøve, det kan da godt være jeg kan finde ud af det", vil følelsen også ændre sig, den vil blive mere optimistisk, og konsekvensen i vores eksempel ville være en bedre eksamensoplevelse, hvor vedkommende vil opleve selv at være med og tage aktivt del i eksamensforløbet. Og måske bliver der også tale om en bedre karakter.

Ifølge Seligman er netop den indlæring, som finder sted i de unge år, af særlig stor betydning. Det er i disse år, de grundlæggende mønstre i personligheden indlæres – eller, hvis der på et tidligt tidspunkt er indlært nogle uhensigtsmæssige mønstre, er mulighed for at ændre disse. Men også senere i livet er det muligt at ændre indlærte mønstre, det bliver med stigende alder blot vanskeligere.

For at et barn eller et ungt menneske kan bryde med den sociale arv, må det være i besiddelse af en tankeforestilling om og en følelse af, at det aktivt mestrer sin tilværelse. Hvis man først

føler sig hjælpeløs, er man ikke i stand til at ændre på noget som helst. Man vil overføre det én gang tillærte tankemønster og de dermed forbundne følelser til enhver ny situation, der opstår. Det gælder også, når situationen er helt forskellig fra det tidligere oplevede. Og omvendt, hvis man først indlærer den tankeforestilling, at det er muligt at kontrollere, vil tanken fremkalde følelsen af, at man – uanset hvor uheldig en situation, man befinder sig i – har en chance.

Selv om indlærte tankemønstre, også kaldet automatiske tanker, ofte er dybt rodfæstet i det enkelte menneske, er det vigtigt at fastholde, at mestring er noget, der kan læres, også hvis individet er i den situation, at han/hun har indlært en større eller mindre grad af hjælpeløshed. Og dette sidste synspunkt er baggrunden for mange af Seligmans forsøg og senere forslag til kognitive interventionsprogrammer.

Et eksempel på Seligmans laboratorieforsøg

Seligmans kognitive indlæringsteori er opstået efter mange års laboratorieforsøg med først og fremmest dyr. Som eksempel på et af forsøgene, vil vi her kort redegøre for det forsøg, som gav Seligman en ide om "tillært hjælpeløshed", som langt senere og efter mange andre forsøg blev navnet på en psykologisk teori (learned helplessness).

Seligman inddelte en flok store hvalpe og unge hunde i tre grupper, otte i hver gruppe. Første gruppe hunde udsattes for elektrisk stød (i moderat grad). Denne gruppe hunde havde mulighed for at flygte fra den elektriske påvirkning, hvad de da rask væk også gjorde, og det lykkedes dem på den måde at undgå stødet. Den anden gruppe hunde fik elektrisk stød af samme styrke som den første, men denne gruppe havde ikke nogen mulighed for at undgå påvirkningen. Hundene i denne gruppe prøvede først at undslippe, men da det ikke kunne lade sig gøre, lagde de sig på et tidspunkt bare ned og tog imod det stød, som

uvægerligt kom. Den tredje gruppe fik ikke noget elektrisk stød overhovedet.

Efter det første forsøg blev hundene i de tre grupper i et andet forsøg alle udsat for elektrisk stød. I dette andet forsøg havde

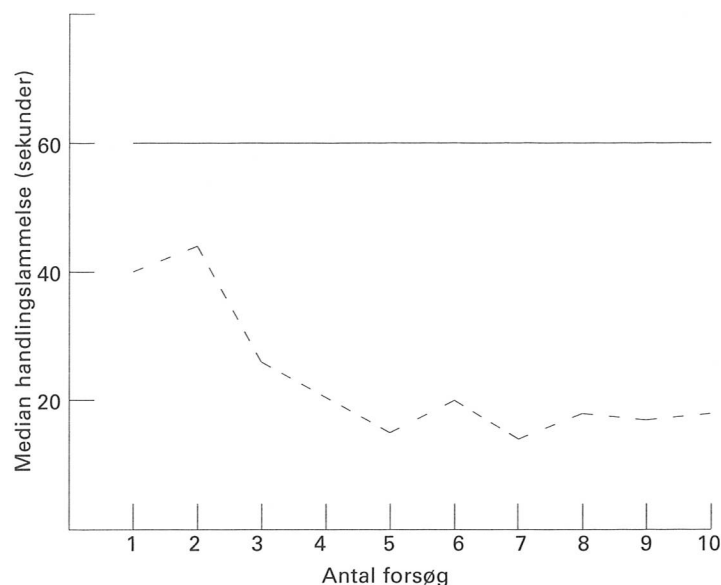


Fig.: 4.3: Tillært hjælpeløshed. Figuren viser et forsøg med hunde i bokse, der bliver udsat for stød. I dette forsøg kunne alle hunde, der indgik i forsøget, frit flygte og undgå stød. Hvis hunden sprang væk inden for 10 sekunder efter der var givet signal til, at en stødserie var på vej, så undgik hunden helt at få stød. Hvis hunden ikke sprang væk inden for 60 sekunder, ophørte stødserien og forsøget afsluttedes. Figuren viser, hvor hurtigt hundene sprang væk. Hundene, der er markeret med stiplet linie (— —), havde i et tidligere forsøg modtaget elektrisk stød, som de også i dette forsøg havde haft mulighed for at undgå ved at hoppe væk. Hundene i gruppe B, der er markeret med ubrudt linie (—) havde også i et tidligere forsøg fået elektrisk stød af samme styrke som hundene i gruppe A, men i modsætning til hundene i gruppe A, havde hundene i gruppe B ikke haft mulighed for at undgå stødet.

Data efter Maier, Seligman og Solomon, 1969. — Her efter Henry Gleitman: *Psychology*. Side 134. Fourth edition. 1995. W.W. Norton & Company.

alle tre grupper hunde mulighed for at undgå stødet ved simpelt hen at hoppe over et lavt gærde og ud af den boks, hvor stødet blev givet. Gruppen med hunde, der i det første forsøg havde lært at kontrollere stødet, smuttede hurtigt ud af den boks, hvor stødet blev givet. Kontrolgruppen, som i første forsøg ikke havde fået noget stød overhovedet, gjorde det samme, mens seks ud af de otte hunde i den gruppe, som i det første forsøg ikke havde haft nogen mulighed for at undgå stødet, bare lagde sig ned og tog imod det elektriske stød. De opdagede overhovedet ikke, at de bare kunne hoppe væk fra stødet.

Seligman har i et senere forsøg om ikke gentaget, så designet et tilsvarende forsøg med mennesker som forsøgsobjekter. I dette forsøg blev en gruppe tilfældigt udvalgte mennesker, der opholdt sig i et specielt indrettet rum, udsat for uundgåelig støj. Et godt stykke tid efter deres første ophold i det rum, hvor de havde oplevet ikke at kunne kontrollere støjniveauet, blev de igen bedt om at tage ophold i det samme rum. Men denne gang var der installeret en knap i rummet, hvormed støjen kunne bringes til ophør. Det faldt imidlertid ikke forsøgspersonerne ind at forsøge at betjene knappen, som var placeret synligt og tilgængeligt i lokalet, for de havde i forsøgets første del indlært hjælpeløshed. Kontrolgrupper havde ikke besvær med at finde frem til knappen og afbryde støjen.

Teorien om tillært hjælpeløshed og tillært optimisme! Ud fra bl.a. forsøget med de tre grupper hunde udvikler Seligman sin kognitive indlæringssteori, som går ud på, at hjælpeløshed kan indlæres. Er hjælpeløshed først indlært, er den svær at slippe af med, og optræder altså også, når den som i forsøget med hundene, er totalt malplaceret og umulig at begrunde ud fra de foreliggende omstændigheder (hundene kunne bare se sig for og hoppe over det lave gærde og ud af boksen med det elektriske stød).

Men når hjælpeløshed kan indlæres, er det modsatte også til-

fældet. Mestring og modstandsdygtighed kan indlæres, hvad hundene i den gruppe, som fik stød, men som kunne smutte væk fra stødet, er et eksempel på. For når Seligman i et tredje forsøg udsatte den gruppe for et uundgåeligt elektrisk stød, gav de ikke bare op, de forholdt sig aktivt til den påvirkning, de var udsat for. De undersøgte f.eks. boksen for at finde en vej ud. De lod sig ikke passivisere, for de havde – i en ung alder – indlært en mestring⁵¹ af situationen. De var blevet immune over for hjælpeløshed. Indlært immunitet over for hjælpeløshed kombineret med oplevelsen af mestring omtaler Seligman som indlært optimisme (learned optimism). Som eksempler på tillært optimisme og tillært hjælpeløshed følger:

Overlevende beretter om ulykken i World Trade Center, NY, d. 11. september, 2001.

Ed Fine (forretningsmanden): *Han ser det som skæbnens vilje, at han var netop dér den dag. Egentlig skulle én anden fra firmaet have været dér. Men den anden blev syg og han påtog sig selv forretningsmødet i centret. Flyet ramte, da han stod og ventede på elevatoren på 78. etage. Han troede først, det var en bombe, men da han konstaterede, at han var i live, var han straks klar over, at det gjaldt om at finde en nødudgang. Han åbnede en dør. Det var en dør ind til et rum, hvor der befandt sig en snes mennesker. De spurgte ham om, hvad der var sket, og om det var sikkert at opholde sig i tårnet. Han sagde: nej, det tror jeg ikke. Og så spurgte han dem, hvor nødudgangen var. Det var der ingen, der vidste, selv om lokalerne i WTC var deres faste arbejdsplads. Der var kommet flere mennesker til, og de masede sig ind i lokalet, der var helt intakt. Nogle af de nytilkomne havde alvorlige brandsår, flere*

⁵¹ Seligman bruger ordet "control". Jeg har imidlertid valgt at anvende ordet mestring, for at der ikke skal herske tvivl om, at det er kontrol i den gode, sunde form, det drejer sig om, når Seligman anvender ordet.

var chokerede, og adskillige ved at gå i panik. Forretningsmanden (E.F.) tog bestik af situationen og udså sig en fyr i jakkesæt, der så ud til at tage tingene behersket. Ed Fine bad fyren i jakkesæt om at blive stående ved døren og vente på ham. Han ville finde nødudgangen og komme tilbage og give besked. Ed Fine fandt nødudgangen og han løb tilbage og bad flokken om at følge efter. Og det lykkedes dem at komme ud.

Efter ulykken i centret og efter sin mirakuløse overlevelse, har Ed Fine haft følelsen af, at der venter ham andre store opgaver, som han er udsat til at mestre. Også hans kone tror, der må være en mening med, at han overlevede.

Et par uger efter d. 11. september skulle der igen være forretningsmøde i New York, og Ed Fine ville have den medarbejder med til mødet, som egentlig skulle have været til møde i WTC d. 11. september, men som blev syg. Medarbejderens kone turde bare ikke lade ham tage af sted. Forretningsmanden imødegik konen, og sagde, at når han tog med, kunne hun være helt rolig, for så kunne der ikke ske noget. Men konen turde stadig ikke sende sin mand af sted.

Følelsen af usårlighed præger forretningsmandens liv efter d. 11. september. På landevejen kører han bare stærkt. Hans kone spørger pænt, om han ikke kan sætte farten lidt ned. Men hvorfor skulle han det?

Marcy Borders (den ansatte): *Marcy Borders havde været ansat i WTC en måned, da ulykken indtraf. Det var hendes første job på Manhattan. Hun havde i forvejen været bange for, hvad der kunne ske, når man arbejdede på Manhattan, og det gik værre, end hun overhovedet havde kunnet forestille sig.*

Siden d. 11. september er det bare gået ned ad bakke for hende. Hun føler, at hun kun er i sikkerhed hjemme hos sig selv. Derfor går hun stort set aldrig ud. Hun vil f.eks. ikke risikere at befinde sig på en parkeringsplads, for der kunne jo

eksplodere en eller anden bil. Og hun vil heller ikke gå ud og købe ind, for der kunne jo komme én vadende ind, som har en bombe gemt i skoene. Hun mener ikke, man kan kontrollere noget som helst i et indkøbscenter, for dér kan enhver jo komme. Derfor går hun heller ikke længere ind og ser en baseballkamp, for dér er også mange mennesker til stede, og man kan aldrig vide, hvad de kan finde på. Marcy B. har en datter på 8 år, men efter ulykken foretrækker datteren at være hos sin far. Marcy B. har ikke juice eller mælk i køleskabet til datteren, for det er ikke mange indkøb, hun får foretaget. Datteren kommer efter skoletid og kigger til Marcy, men så tager hun videre hen til sin far. Datteren elsker at tage ind til New York med sin bedstemor og købe ind, og hun vil også gerne købe noget pænt til moren. Marcy B. siger, at det er, som om de har byttet roller. Nu er det datteren, der er moren.

Marcy B., der arbejdede på 81. etage, led ikke fysisk skade ved ulykken d. 11. september, men hun har ikke kunnet arbejde efter ulykken. Hun bliver derhjemme, ligger på sofaen det meste af tiden. Tidligere gik hun tit ud med veninder og også alene, men nu vil hun bare være i sin lejlighed. Hun vil ikke ud blandt mennesker, der kan gå amok.⁵²

”Hvad der kan forandres og hvad der ikke kan forandres”⁵³

Når Seligman taler om indlæring eller tillæring af bestemte mønstre, så mener han ikke, at alle mønstre er indlærte eller tillærte. I bogen ”What you can change and what you can’t” (1994) kommer han ind på tvillingeundersøgelser⁵⁴ og i den forbindelse det

⁵² Uddrag af artikelserie fra *Observer*. Udvalgt og forkortet af US.

⁵³ Efter Martin Seligman: *What you can Change and what you can't*. 1994.

⁵⁴ Tvillingeundersøgelse af enæggede tvillinger ligger til grund for en stor del af den genetiske forskning.

genetiske aspekt over for det tillærte. Han opstiller en liste eller skala over forskellige afvigelser og adfærdsmønstre, hvor nogle (f.eks. seksuel identitet, i den ene ende af skalaen) overhovedet ikke lader sig ændre, fordi de er genetisk bestemte. Andre, f.eks. seksuel dysfunktion (funktionsforstyrrelse), lader sig ændre, fordi der her ifølge Seligman er tale om noget tillært, men også om noget, som er dybt rodfæstet i personen. Så selv om det er muligt at ændre på en afvigelse som seksuel dysfunktion, er det ikke enkelt. En følelse som panik (i den anden ende af skalaen) lader sig lettere ændre, fordi den udover, at den ikke er genetisk bestemt, heller ikke er så dybt rodfæstet (har så megen ”power”) i personen som den seksuelle dysfunktion. Når Seligman udtaler sig om personlige egenskaber, så er hans synspunkt, at 50% er genetisk bestemt, 50% er et resultat af indlæring.

Intervention: Det optimistiske barn

Ud fra sin kognitive indlæringsteori udformer Seligman som nævnt et kognitivt forebyggelses- og interventionsprogram. Programmet hedder Penn Prevention Program, fordi det er udviklet på University of Pennsylvania⁵⁵. Forældre, pædagoger og lærere skal gennem forskellige tests undersøge, om de børn, de har med at gøre, har anlæg for depressivitet. Anlæg for depressivitet ser Seligman i en tendens til skyldfølelse. Tendensen til skyldfølelse betyder, at man ikke realistisk vurderer årsagen til, at noget gik galt. I stedet giver man næsten pr. automatik sig selv skylden (automatiske tanker). De *automatiske tanker* betyder, at selvkritikken opfattes som et faktum. En variant til automatisk selvkritiske tanker er automatisk aggressive tanker. Seligman ser det depressivt, indadvendte barn (pessimisten) og det aggressivt, udagerende barn (bøllen) som to sider af samme sag. Gennem

⁵⁵ Penn Prevention Program er beskrevet i Seligmans bog: *The Optimistic Child*, 1996.

forskellige øvelser skal børnene, der reagerer "positivt" på testen, indlære et andet mere optimistisk grundsyn og dermed opnå følelsen af mestring. *Optimisme* forstår Seligman som evnen til at vurdere en fejlslagen situation realistisk, dvs. at man ikke pr. automatik giver sig selv skylden, men vurderer situationen og det, der gik galt, ud fra et mere overordnet synspunkt. Man fralægger sig ikke et ansvar, men inddrager i sin vurdering alle aspekter, som realistisk kan komme i betragtning.

Er man forælder, skal man ifølge Seligmans program faktisk starte med at teste sig selv, og hvis man viser tegn på et depressivt sindelag, skal man selv lave øvelser, før man går i gang med at træne barnet. Øvelser, som forælderen med et depressivt sindelag skal lave, er af samme type som dem, børnene skal udføre. Den eneste forskel på voksen- og børneøvelser er, at der i øvelserne for voksne tages udgangspunkt i voksensituationer, mens der i øvelser for børn er brugt situationer, som børn kan identificere sig med. Øvelserne skal lære forælderen at tænke mere optimistisk. Et mere positivt livssyn vil selvfølgelig være godt for den voksne selv, men også hensigtsmæssigt for barnet, for det vil forbedre barnets muligheder i det indlæringsprojekt, som barnet sammen med den voksne deltager i.

Der er 4 stadier i interventionsprogrammet. For det første skal deltageren lære at genkende de tanker, som flyver gennem sindet på de tidspunkter, hvor han/hun har det værst, dvs. er mest deprimeret og opgivende – eller aggressiv. Selv om tankerne ofte er flygtige, påvirker de både humør og adfærd. Denne teknik hedder "at fange tanker". For det andet skal disse automatiske tanker vurderes realistisk. Det vil sige, det skal erkendes, at de automatiske tanker ikke nødvendigvis er rigtige. De automatiske tanker er kun tankeforestillinger (hypoteser), som må afprøves. Deltageren lærer, hvordan han/hun kan samle og overveje bevismateriale for at bedømme rigtigheden af sine antagelser. For det tredje skal der laves mere nøjagtige forklaringer, når noget dårligt sker. De automatiske tanker skal konfronteres med de mere

nøjagtige forklaringer, og på den måde kan de automatisk depressive tanker nedtones eller måske helt opløses. For det fjerde skal "katastrofetænkningen" udfordres. Det betyder, at deltageren skal stille sig selv spørgsmål som: Hvor galt gik det egentlig? Og betyder det så meget? Og hvorfor skulle det egentlig altid gå så galt, som du forestiller dig? Det allerværste sker faktisk uhyre sjældent!

• *At fange de automatiske tanker, at søge efter beviser, at finde alternative forklaringer og at slippe katastrofetænkningen er de centrale kognitive færdigheder i Penn Prevention Programmet.*

Øvelserne, der indgik i undervisningen i Penn Prevention Programmet, bestod af tegneserier, rollespil, spil, diskussioner og videofilm. Tegneserierne f.eks. fremstillede en konfliktsituation, men angav ikke afslutningen på konflikten. Det var børnenes opgave at tilføje slutningen, og den *skulle* være optimistisk (eller antiaggressiv). Igennem arbejdet med disse tegneserier skulle børnene lære at ændre deres tankegang fra automatisk pessimistiske tanker til alternative med en optimistisk grundholdning til tilværelsen. – Eller fra automatisk udagerende, aggressive tanker til alternative, sociale tanker.

Kognitiv indlæringsteori og mønsterbrud

En kognitiv indlæringsteori vil opfatte en negativ social arv som en automatisk videreførsel af de samme tankeforestillinger fra en generation til den næste. Et mønsterbrud finder ifølge Seligman sted, når de gamle, automatiske tankeforestillinger slettes, og nye, alternative indlæres. I de alternative tanker lægges der vægt på aktiv kontrol (mestring) og en optimistisk tilgang til livet.

Opgave 4: Sammenlign Seligmans kognitive indlæringsteori med Banduras model over den reciproke determinisme (se side) og peg på ligheder og forskelle. – Sammenlign også Seligmans indlæringsmodel med den radikale behaviorisme (se side 71) og peg ligeledes på ligheder og forskelle.