

Mental sundhed og trivsel i skolen hos unge flygtninge og indvandrere

PROJEKTRAPPORT



Den mentale helse og trivsel i skolen hos unge fra traumatiserede flygtningefamilier
sammenlignet med unge indvandrere og danske unge

Projektledere Else Ryding og Ingrid Leth
2011 - 2013

ET FORSKNINGSPROJEKT OM

Mental sundhed og trivsel i skolen hos unge flygtninge og indvandrere

”Mental sundhed og trivsel i skolen hos unge flygtninge og indvandrere”

1. udgave, 1. oplag, 200 eksemplarer

Copyright © forfatterne og Oasis, 2014.

Udgivet som afslutning på forskningsprojektet ”Den mentale helse og trivsel i skolen hos unge fra traumatiske flygtningefamilier sammenlignet med unge indvandrere og danske unge”

Projektledere og forfattere:

Else Ryding, psykolog, specialist i børnepsykologi og psykotraumatologi

Ingrid Leth, aut. psykolog, lektor emeritus

Billeder på for- og bagside:

sattva, ©Colourbox

Foto side 23 ©Colourbox

Layout: Bettina Jensen, Oasis

Tryk: Rosendahls-Schultz Grafisk A/S



Oasis - Behandling og rådgivning for flygtninge

Nygade 4, 1164 København K

Tlf. 35 26 57 26, info@oasis-rehab.dk, www.oasis-rehab.dk

Resumé

Rapporten beskriver et samarbejdsprojekt mellem Oasis Behandling og rådgivning for flygtninge og Institut for Psykologi, Københavns Universitet. Projektets formål var at undersøge den mentale helse hos børn fra traumatiserede flygtningefamilier og sammenligne dem med børn fra indvandrer- og etnisk danske familier.

15 unge i alderen 11-17 år fra traumatiserede flygtningefamilier blev interviewet om deres oplevede trivsel og belastninger set i forhold til skolen. Skoleledere og klasselærere blev spurgt om ressourcer til at støtte flygtningebørn i skolen. De unges skoleklasser er undersøgt med spørgeskemaer om deres oplevede mentale helse. I klasseundersøgelsen indgik i alt 332 børn i alderen 8-18 samt børn fra flygtningefamilier, der frekventerede lektiecaféer.

Resultaterne viste, at næsten alle interviewede unge oplevede stress i større eller mindre grad og led under en række psykiske problemer. Samtidig oplevede flere af dem, at de trivedes og de blev vurderet som velfungerende af deres klasselærere. Deres psykiske vanskeligheder var således skjult for omgivelserne.

Klasseundersøgelsen viste, at unge fra flygtningefamilier oplevede flere psykiske problemer end unge fra både indvandrer- og danske familier. Der var imidlertid meget få forskelle mellem indvandrer og danske børn. Resultaterne peger på, at der er behov for at være særlig opmærksom på psykiske problemer hos børn og unge fra flygtningefamilier.

Indhold

Resumé	5
Forord	9
Læsevejledning	12
Introduktion	13
I. Projektets organisering	15
Undersøgelsespopulationen	15
Projektforberedelse	15
Familier	15
Skoler	15
Dataindsamlingens praktiske forløb	16
Klasseundersøgelsen	16
Individuelt interview af den unge fra en flygtningefamilie	16
II. Interviewundersøgelse af 15 unge - formål, udgangspunkt og metode	19
Formål	19
Anvendte teorier og begreber	20
Trivsel	20
<i>Positive Youth Development</i> - perspektivet og systemisk udviklingsteori	20
Bevidst selvregulering - den unge som aktiv i egen udvikling	24
Teorier om traumatisk stress og stress	25
Overføring af stress mellem generationer	27
" Tavshedens sammensværgelse" (<i>Conspiracy-of-silence</i>)	28
Forskningsspørgsmål	29
Metode	30
Kvalitative forskningsmetode	30
Fænomenologisk tilgang	30
Kvalitativt forskningsinterview	30
Interviewguide til interview af de unge flygtninge	31
Procedure	32
Blandet metode	33
Den anvendte analysemetode	33
III. Resultater fra interviewundersøgelsen - Gennemgåede temaer	35
Resultater fra tests om trivsel	35
Tilfredshedsstigen	35
PYD-test	35
SOC- testen	35
Resultater fra tests i klasseundersøgelsen	36
RCADS (Revised Childrens' Anxiety and Depression Scale)	36
SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire)	37

Temaer og mønstre af temaer	37
Trivsel	38
Stressbelastning forstyrrer evnen til at fungere i dagligdagen og evnen til selvregulering	41
Skjult stressbelastning	43
Ressourcer hos lærere og i skolen	44
IV. Diskussion og overvejelser	49
Det relationelle systemiske udviklingspsykologiske syn på udvikling og trivsel	49
Stressbelastning	50
Stressbelastning og bevidst selvregulering	50
Trivsel og stressbelastning	50
Dissociering	50
En "sammensværgelse" om ikke at se eller høre om skjult stressbelastning	51
Skolen er central i de unges nutidige og fremtidige liv	52
Skolen er døren til fremtiden for unge fra traumatiserede flygtningefamilier	53
Sammenfatning af interviewundersøgelsen	53
Referencer	54
V. Spørgeskemaundersøgelse i 15 skoleklasser	59
Psykologiske vanskeligheder blandt skolebørn og unge med ...	59
Hvad ved vi om psykiske problemer hos indvandrerbørn?	59
Hvordan bedømmer indvandrerbørnene selv deres helbredstilstand?	59
Psykiske problemer hos flygtningebørn	60
Undersøgelsesmetoder	60
Statistisk analyse	62
Resultater	62
Hvordan kan vi forstå resultaterne af denne undersøgelse i forhold til hypoteserne?	64
Metodekritik	65
Sammenfattende	66
Referencer	66
VI. Sammenfatning af det samlede forskningsprojekt	69
VII. anbefalinger	71
Bilag	75
Bilag 1. Forslag til samtaler med stressbelastede unge flygtninge	75
Bilag 2. Trivselsspørgsmål	75
Bilag 3. Forslag til bøger og film om flygtninge og stressbelastning	80
Appendiks	81
Beskrivelser med analyse af otte individuelle interviews	82
Quaria side 83	Mohammed side 103
Ikthar side 89	Shvan side 109
Habiba side 93	Latifa side 115
Mona side 99	Ali side 121

Forord

“Han har også haft det rigtig dårligt, fordi hans bror, min onkel, blev bombet dernede, han døde nemlig. Han har haft det lidt skidt. Jeg har bare tænkt over det hele tiden. Jeg sad på hans værelse ved siden af ham. Lige første gang da han begyndte at fortælle om det, - jeg spurgte, hvordan min onkel døde, - og så begyndte han at fortælle om det. Så fik jeg det rigtig dårligt og jeg har det også dårligt hver eneste nat, når jeg skal sove. Så tænker jeg på døden. Jeg har det bare sådan - åh nej og tænker, at det hele er sort”

Habiba er født i Danmark, men lever sammen med en far, der er traumatiseret og flygtet fra et land med krig og forfølgelse. Hun bestræber sig ihærdigt på at klare sin tilværelse hjemme og i skolen så godt som muligt og læreren oplever hende som velfungerende. Men for sig selv og alene på sin værelse søger hun at mestre store psykiske vanskeligheder, skjult for omverdenen.

Hun og en række andre unge fra flygtningefamilier har bidraget til, at vi med denne rapport kan formidle fakta og fortællinger om trivsel i skolen hos disse unge. Det er en gruppe unge og et emne, der på forskellige måder er meget lidt viden om både i officielle statistikker, kommunale og regionale institutioner og i forskningsregi. Men det er overordentlig vigtigt, at der skabes mere viden om denne gruppe, da mange af dem formodentlig har psykiske vanskeligheder og lider under stressbelastning, der er skjult for deres omgivelser.

Tal om flygtninge

Danmark har i de sidste 20-30 år modtaget en del flygtninge, hvoraf mange er familier. Det er desværre vanskeligt i de officielle statistikker at finde præcise informationer om, hvor mange flygtninge, voksne som børn, der er i landet. Så snart en flygtning har fået asyl og fået et CPR-nr., bliver personen registreret som indvanderer og vedkommendes børn registreret som efterkommere. I Udlændigestyrelsens og Justitsministeriets statistik (Grunnet H. 2014) oplyses antallet af flygtninge, der får asyl. I 2013 ankom 64.652 udlændinge til Danmark, hvoraf 3.889 fik asyl som flygtninge, hvilket er lig med 6% af alle nytilkomne udlændinge.

Men i den samlede oversigt fra 2014 over antallet af udlændinge er der ingen kategori med flygtninge. Det oplyses, at der er 626.070 udlændinge, hvilket er lig med 11% af den danske befolkning, og her bruges kategorien: indvandrere og efterkommere. I en statistik fra 2010 findes der heller ingen kategori med flygtninge; der præsenteres demografiske oplysninger, oplysninger om uddannelse, skoler og dagtilbud for børn af indvandrere og efterkommere, og her bruges kategorierne vestlige og ikke-vestlige indvandrere. Danmarks Statistik (Klintefelt et al 2013) opererer ligeledes kun med kategorien indvandrere og efterkommere og inddeler den i vestlige og ikke-vestlige. Det vil sige, at i de officielle befolkningsstatistikker forsvinder flygtninge, bortset fra de personer, der er i asylfasen.

Når de ikke har en egen kategori, er det meget vanskeligt at få en systematisk viden om, hvorvidt flygtningene har særlige vanskeligheder og problemer, som samfundet må tage sig af. Skoler og sundhedsvæsenet får f.eks. ikke automatisk besked om en udlænding er flygtning, hvilket kan gøre det vanskeligt at møde personen på adækvat måde. Det er f.eks. heller ikke muligt at fokusere på flygtninge som særlig gruppe i større befolkningsundersøgelser.

Offentlige institutioner

Kommunerne får informationer om de flygtninge, som udlændigestyrelsen via et kvotesystem tildeler dem, og de har ansvar for integrationsindsatsen og bopæl. Men bl.a. på grund af Persondataloven, som beskytter mod videregivelse af personlige oplysninger uden samtykke, videregives der ikke automatisk informationer fra kommunale instanser til f. eks. skolerne, når skolen modtager et flygtningebarn. En beskyttelse mod videregivelse af personlige oplysninger er på den ene side en fordel for den enkelte. Men når det medfører, at skolen og lærerne ikke kender til, at barnet f. eks. har en flygtningebaggrund eller en anden særlig baggrund, er det ofte ikke til barnets fordel. Det bliver vanskeligt for lærerne at møde barnet og den unge med fuld forståelse, når familiens baggrund ikke er kendt.

Rehabiliteringscentre

I Danmark findes der ifølge vore oplysninger 10 centre til rehabilitering, behandling og rådgivning af flygtninge. De er finansieret enten af regionen via sundhedsloven eller af en kommune, det vil sige al rådgivning og behandling i centrene er gratis for brugerne. Desværre er der meget få tilbud til børn og unge i disse centre. Der findes dog nogle gode og relevante tilbud. Dignity i København tilbyder familiebehandling, men ikke selvstændig behandling af børn og unge. ATT Afdeling for Traume- og Torturoverlevende (psykiatrien i region Syddanmark) har udviklet et projekt til børn i alderen 6-12 år fra traumatiserede familier (flygtninge og danske soldaterfamilier) for at forebygge udvikling af traumatisk stress. Oasis i København tilbyder terapeutisk behandling til flygtninge: børn, unge og familier. Men det er langt fra nok i betragtning af, at flygtninge er jævnt fordelt over hele landet. De manglende tilbud til børn og unge gør det også vanskeligt at opsamle erfaringer om, hvordan børn og unge af traumatiserede flygtninge trives og udvikler sig.

Forskning

Der er desuden meget lidt forskningsbaseret viden om den mentale helse hos børn og unge fra flygtningefamilier. Flygtninge bliver endvidere ofte inkluderet i gruppen af indvandrere, hvorved der ikke tages hensyn til flygtninges særlige sociale situation. Visse internationale undersøgelser peger på, at børn og unge fra flygtningefamilier har en overvægt af psykiske problemer; et metastudie af Fazel et al (2005) viser at 10 procent børn af flygtninge lider af PTSD. I Danmark har Edith Montgomery (2011) påvist, at børn af torturramte flygtninge har meget høje niveauer af psykiske problemer ved ankomsten til Danmark. De mindskes noget med tiden, men forsvinder ikke, og det antages, at også forhold ved tilværelsen i eksillandet bidrager til at opretholde et niveau med angst og stressreaktioner.

Teori og metodecentret UCC har undersøgt den aktuelle integrationsindsats overfor børn og unge med flygtningebaggrund i tre kommuner (2010). Anledningen var, at en undersøgelse af Bo Ertmann (2006) viste at unge med flygtningebaggrund var overrepræsenteret på de sikrede afdelinger. Man har analyseret børnesagsjournaler og man har interviewet unge med flygtningebaggrund og personale fra kommunale institutioner. Nogle af konklusionerne er, at indsatsen overfor børnenes sprogudvikling og indlæring af dansk er så mangelfuld, at den truer deres integration, at børnene overses, fordi der fokuseres på de voksnes arbejdsmarkedsdeltagelse, at børn og unges symptomer på stress og traumatisk stress overses eller erkendes meget sent, at mange traumatiserede forældre ikke tilbydes behandling og at den kommunale indsats over for disse familier ofte er meget fragmenteret. Disse resultater peger på, at der er behov for såvel en mere målrettet indsats som mere viden og forskning om området.

Marie Nørredam og Signe Smith-Nielsen fra MESU (2014) har projekteret en stor kohorteundersøgelse af "Psykisk sygdom og brug af sundhedsvæsenet blandt flygtningebørn sammenlignet med danskfødte børn". Man vil undersøge risikofaktorer for udvikling af psykisk sygdom og forekomsten af psykisk sygdom blandt flygtningebørn samt brugen af sundhedsvæsenet. Formål er at bidrage til at skabe bedre grundlag for forebyggende og behandlende initiativer.

Vort projekt

Formålet med vor undersøgelse er at bidrage til en øget viden om den mentale helse og trivsel hos unge fra flygtningefamilier for at kunne forebygge udviklingen af psykiske vanskeligheder. Vort fokus er unge i skolen. Der findes et par tidligere initiativer med samme fokus. Et initiativ fra Aarhus Kommune har fokuseret på 5. klasser og senere 10-14 årige drenge i skolen (Kjærsgaard og Ullerup 2013), og et initiativ fra Dansk Flygtningehjælp (2011) har rettet sig mod 4. klasser og deres forældre.

Den aldersgruppe vi har undersøgt, er de unge fra 11 - 18 år, da vi mener, at denne gruppe synes at være noget overset. Ungdomstiden er en vigtig udviklingsfase på den måde, at selvstændighedsudviklingen og identitetsdannelsen i den alder er fremherskende og peger frem mod den voksne personlighedsdannelse. Vort fokus er desuden primært skolens betydning. Skolen kan på mange måder ses som flygtningebørnenes fremtid i samfundet. Her kan de erhverve sig de grundlæggende kompetencer til at klare sig i samfundet, og den danner ofte også rammen om deres sociale liv.

De unge flygtninge i interviewundersøgelsen i vort projekt er en særlig gruppe på den måde, at de eller deres familie har været henvist til Oasis, hvorfor det antages, at et eller flere familiemedlemmer er traumatiserede. Ikke alle

flygtninge er traumatiserede, men de har alle været udsat for belastninger af forskellig art og omfang, alene fordi de har været tvunget til at flygte fra deres hjemland og bosætte sig i et fremmed land. Derfor kan vi have en formodning om, at erfaringerne fra projektet kan anvendes i forhold til unge fra flygtningefamilier, uden at det behøver at medføre, at de generelt opleves som traumatiserede eller at have psykiske vanskeligheder.

Rapporten beskriver et samarbejdsprojekt mellem Oasis og Institut for Psykologi på Københavns Universitet. Projektets hovedformål er forebyggende, hvor formålet er at formidle en forståelse af de unge til skoler, behandlingscentre og andre interesserede, således at man ud fra en større forståelse af deres trivsel og belastninger kan være opmærksom på at støtte deres udvikling adækvat. Projektet består af en kvalitativ og en kvantitativ undersøgelse.

Hovedvægten i rapporten er beskrivelsen af den kvalitative interviewundersøgelse af 15 unge fra traumatiserede flygtningefamilier, hvor der gives et indblik i deres oplevelse af trivsel og stressbelastninger, og hvor interviewene er analyseret for gennemgående temaer og mønstre af temaer for, hvordan de unge mestrer deres tilværelse. Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse af klasserne til de 15 unge sammenligner den mentale sundhed hos unge fra flygtningefamilier med unge fra indvandrer- og danske familier. Formålet med samarbejdet er, at de to undersøgelser kan belyse hinanden.

Tak

Denne undersøgelse og denne rapport har kun kunnet realiseres ved et omfattende samarbejde med mange forskellige personer.

Vi vil først og fremmest takke de unge og deres forældre, som har givet os mulighed for tale med de unge om ofte svære og ubehagelige emner. Især vil vi takke de unge, som har deltaget engageret i interviewene og har fortalt åbent og beredvilligt om sig selv.

Vi vil takke de deltagende skoleledere og klasselærere for at deltage i undersøgelsen og medvirke til at spørgeskemaundersøgelsen i klasserne kunne gennemføres og blev en inspirerende og positiv oplevelse.

I Oasis har denne undersøgelse og rapport været på vej over længere tid, derfor vil vi takke Oasis for stor tålmodighed og forståelse for, at sådanne forskningsprocesser kan være langstrakte. Vi vil desuden takke de tolke, der har hjulpet med, at klargøre undersøgelsens formål for unges forældre.

Oasis bibliotekar Kirsti Sparrevohn har været en enestående hjælp ved effektivt at skaffe alle ønskede artikler og bøger hjem.

Vi vil takke psykolog Yasmine Baroud for hendes meget aktive deltagelse i udformningen og senere gennemførelsen af projektet, først som studerende og senere som psykolog.

Adjunkt Lena Lippke fra Institut for Kommunikation på Ålborg Universitet har været en uvurderlig støtte ved analysen af de kvalitative interviews og skrivningen af rapporten. Uden hendes hjælp havde det ikke været muligt at gennemføre analysen på den måde, som det er gjort. Hun har på fornem vis vejledt i den kvalitative forskningsmetode og har grundigt og loyalt vejledt om udarbejdelsen af rapporten.

Cand.ling.merc. Anne-Mette Johansen har påtaget sig det krævende arbejde at læse korrektur på rapporten, hvilket vi er taknemmelige for.

Marianne Hagel Jensen er kontaktet for råd og vejledning i sin egenskab af folkeskolelærer.

Endelig vil vi takke Rockwool Fonden, Aase og Ejnar Danielsens Fond, Susi og Peter Robinsohns Fond samt Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse for midler, som sikrede gennemførelsen af projektet.

På vegne af projektet

Else Ryding

Læsevejledning

Rapporten består af fem hoveddele, som kan læses uafhængigt af hinanden eller i forskellig rækkefølge. Men det anbefales at sætte sig ind i hele rapporten, da det er en beskrivelse af et samlet projekt.

Del I beskriver det samlede projekt med formål, undersøgelsespopulation og indsamling af data.

Del II, III og IV beskriver den kvalitative del af projektet. Formålet og de anvendte teorier, modeller og inspirationen til udformningen af projektet beskrives. Der redegøres for den kvalitative metode og begrundelsen for at anvende netop interviewmetoden og den fænomenologiske tilgang.

Temaerne i de 15 interviews, mønstrene og dynamikken imellem dem beskrives indgående. Analysen af de enkelte interviews er placeret sidst i rapporten for læsevenlighedens skyld. Men det anbefales at læse dem sideløbende med gennemgangen af de fælles temaer, idet der hele tiden henvises til dem. Den detaljerede analyse af de unges fremstilling kan give et indblik i, hvordan disse unge tænker, føler og søger at forvalte deres egen udvikling og deres tilværelse. Til sidst diskuteres resultaterne fra undersøgelsen i forhold til de anvendte teorier, modeller og forskningslitteratur.

Del V beskriver den kvantitative del af projektet. Formålet, gennemførelsen og resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen i de unges klasser beskrives. Undersøgelsens emne og resultater sammenlignes med andre undersøgelser.

Del VI. Sammenfatning

Del VII. Anbefalinger til, hvordan man i skolen kan støtte disse unge.

Del VIII. Appendiks. Beskrivelser af analysen af de enkelte interviews.

Introduktion

Anledningen til projektet var en undren fra behandlingsarbejdet i Oasis over at konstatere, at der var en del unge flygtninge, som både klarede sig godt i skolen og syntes at trives godt både hjemme og i skolen på trods af, at en eller begge forældre blev vurderet som traumatiserede.

Vi ønskede at opnå en dybere psykologisk forståelse af de forhold, der kunne tænkes at bidrage til at styrke disse unge mentalt, og at få en viden om og forståelse af, hvorledes de forholdt sig til de belastninger, de måtte tænkes at leve med.

Overordnet formål

At forebygge mistrivsel i skolen hos børn og unge fra traumatiserede flygtningefamilier.

Formål

- At undersøge oplevelsen af trivsel og mistrivsel i skolen hos børn og unge fra traumatiserede flygtningefamilier.
- At undersøge oplevelsen af mental helse og trivsel i skolen hos unge fra etnisk danske familier, indvandrerfamilier og flygtningefamilier.
- At formidle projektets resultater til skoler, rehabiliteringscentre for flygtninge, det politiske system og andre interesserede.
- At udvikle anbefalinger og eventuelt undervisningsmateriale som støtte til lærernes undervisningssituation.

Fondsstøtte

Projektet er støttet af Rockwool Fonden, Aase og Ejnar Danielsens Fond, Susi og Peter Robinsohns Fond samt Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse. I alt 136.000 kr.

I. Projektets organisering

Projektet er et samarbejdsprojekt mellem Oasis, et behandlings- og rådgivningscenter for traumatiserede flygtninge, og Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

Projektet består af to dele: Dels en kvalitativ interviewundersøgelse af oplevelsen af trivsel i skolen hos unge fra flygtningefamilier, og dels en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, der sammenligner den mentale helse mellem unge fra flygtninge- og indvandrerfamilier og danske familier.

Projektledere er Else Ryding, psykolog, specialist i psykotraumatologi og børnepsykologi, konsulent i Oasis, og Ingrid Leth, psykolog, autoriseret psykolog, lektor emeritus ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

Undersøgelsespopulationen

Den totale population er 332 skolebørn i alderen 8 - 18 år. 67 unge flygtninge, 81 børn og unge indvandrere og 148 etnisk danske unge. Piger og drenge er ligeligt fordelt.

Undersøgelsens population omtales som unge, da de - undtagen i enkelte tilfælde - var 12 år og opefter. Kun ved generel omtale af flygtninge bruges betegnelsen børn.

I den kvalitative del af projektet indgik femten 11-17-årige flygtninge, hvis forældre, hele familien eller de selv havde været henvist til Oasis i årene 2007-2009, og hvis sag var afsluttet. Forældrene betragtedes som traumatiserede, da de var henvist til Oasis. Familierne blev udvalgt efter en geografisk placering 40-50 km fra Københavns centrum. Desuden deltog børnenes 15 klasselærere og 11 skoleledere.

I den kvantitative del indgik de unge flygtninges skoleklasser, heraf en specialklasse og en gymnasieklasse, en klasse fra en af skolerne uden identificeret flygtningebarn, samt unge flygtninge fra lektiecafeer i det centrale København. I en af klasserne var klassekammeraterne en del yngre end den unge, da vedkommende på grund af dårlig begavelse var placeret i en lavere aldersgruppe.

Projektforberedelse

Der blev indhentet tilladelse til projektet fra Datatilsynet.

Familier

51 familier, der var blevet henvist til Oasis, blev kontaktet med brev oversat til deres eget sprog med en orientering om projektet og med forespørgsel om skriftligt samtykke til, at deres barn måtte deltage i projektet. 11 familier gav positivt svar, altså en svarprocent på 20. Flere familier havde mere end ét barn, som kunne deltage, således at vi fik tilsagn fra forældre til i alt 15 unge.

Det var tidkrævende og vanskeligt at indhente samtykke fra forældrene, men vi var forberedt på, at det var en sårbar gruppe at henvende sig til med et forskningsprojekt. Familier, der ikke havde reageret ved svarfristens udløb, blev derfor kontaktet telefonisk via tolk, så der blev mulighed for at samtale med forældrene om projektet. Flere havde læst brevet som en tilladelse til børnepsykologisk undersøgelse eller følte sig usikre på konsekvenserne for de unge ved at deltage i undersøgelsen. Forældrene blev heldigvis beroliget ved samtalerne og gav efterfølgende samtykke.

Nogle familier kunne der ikke opnås kontakt til, da hverken adresse eller telefonoplysninger var korrekte, og de ikke kunne spores på anden vis.

Skoler

Efter at vi havde indhentet samtykke fra forældrene, blev de unges skoler kontaktet for at få tilladelse til gennemførelse af en spørgeskemaundersøgelse i de klasser, de unge gik i. Skolerne var generelt meget velvillige, men var på

tidspunktet for vor henvendelse meget belastet af strukturændringer og andre undersøgelser. Efter en vis ventetid og gentagne henvendelser lykkedes det at få accept til at besøge skolerne. I alt tog det over et år at indhente alle tilladelser til at gennemføre projektet.

Dataindsamlingens praktiske forløb

Dataindsamlingen til både den kvantitative og den kvalitative undersøgelse foregik på den samme dag. Begge projektledere og 1 - 3 psykologistuderende deltog i dataindsamlingen.

Klasseundersøgelsen

Klasselæreren var forinden orienteret om projektet og vor tilstedeværelse i klassen, og dataindsamlingens forløb var nøje aftalt med læreren. Der blev desuden talt med klasselæreren før og efter dataindsamlingen.

Spørgeskemaundersøgelsen i klassen foregik i en undervisnings- eller klassens time, hvor klasselæreren også var til stede. Klassen blev orienteret mundtligt om projektet, og hvert barn fik en pakke med fire skemaer, som de skulle udfylde individuelt. Vi valgte som procedure at læse spørgsmålene op - undtagen i de ældste klasser - for at sikre, at alle unge forstod meningen med spørgsmålene. Det gav anledning til, at de unge kunne stille opklarende spørgsmål, hvilket de ofte gjorde. Her var det en fordel, at vi var flere voksne i klassen. De besvarede spørgeskemaer blev indsamlet, når alle havde udfyldt dem.

Vort indtryk var, at de unge tog spørgsmålene alvorligt og ønskede at besvare dem korrekt. Klasselæreren blev gjort opmærksom på at lægge mærke til, om der var nogle af de unge i klassen, der blev følelsesmæssigt påvirket efter at have udfyldt spørgeskemaerne og måske havde behov for at tale om det.

Individuelt interview af den unge fra en flygtningefamilie

Umiddelbart efter klasseundersøgelsen blev det kvalitative interview af den unge flygtning gennemført i et særskilt lokale. I flere interviews deltog en studerende som observatør. De fleste unge var meget engageret i interviewet og gjorde sig umage for at svare så omhyggeligt som muligt. Enkelte virkede garderet.

Interviewundersøgelse

af Else Ryding

II. Interviewundersøgelse af 15 unge - formål, udgangspunkt og metode

Hensigten med undersøgelsen var at fokusere på styrkerne og ressourcerne hos de unge og ikke begrænse sig til at én synsvinkel af problemer og vanskeligheder.

Vi var f.eks. interesseret i, om de var særlig robuste, om forældrene trods deres lidelser havde ressourcer til at kunne støtte de unges udvikling og trivsel, og om skolen og lærerne var specielt opmærksomme på dem og kunne støtte dem adækvat. Vi var desuden interesseret i at afklare, om de også kunne være stressbelastet.

Formål

Overordnet formål

Da det overordnede formål var forebyggende, var der fokus på at finde de faktorer hos de unge og de betingelser i omgivelserne, som de oplevede bidrog til, at de trivedes i skolen. Vor antagelse var, at hvis vi kunne blive mere vidende om disse faktorer, og være mere præcise til at definere dem, så kunne unge flygtninges trivsel generelt forbedres ved at både deres omgivelser og de selv fokuserede på dem.

Skolen blev valgt som undersøgelsesfelt. Skolen er især for flygtningebørn og -unge meget afgørende for deres fremtid, da de her socialiseres til det danske samfund. I den alder og på de udviklingstrin, undersøgelsespopulationen befandt sig, bliver de meget bevidste om deres egen udvikling og fremtidige muligheder for at klare sig i det danske samfund. Derfor var det vor antagelse, at det er i den konkrete skolesituation, at de får afgørende oplevelser af trivsel personligt, fagligt og socialt ved at gøre sig erfaringer med egne kompetencer og ved at opleve et tilhørsforhold til skolen og kammerater. Det er også i skolens regi, at de kan få afklaret og afprøvet deres forestillinger om deres fremtid.

Som en afgrænsning af undersøgelsen blev forældrene ikke direkte inkluderet i undersøgelsen, men børnenes oplevelser af dem og deres støtte for deres trivsel i skolen blev inddraget. Men det er en begrænsning for undersøgelsen, da forældrene og deres syn på de unge naturligvis er afgørende for deres trivsel.

Formål:

- at undersøge de unges oplevelse af trivsel i skolen og afdække faktorer, som er udtryk for god eller dårlig trivsel
- at afdække faktorer i omgivelserne, som de unge oplever som fremmende eller hæmmende for deres trivsel
- at undersøge skolens forudsætninger for at støtte de unge - f.eks. om lærerne har særlige forudsætninger og skolen har særlige programmer for at støtte de unge
- at afdække eventuelle mønstre eller sammenhænge af faktorer, der bidrager til god og dårlig trivsel hos de unge - er der f.eks. sammenhæng mellem høj stressbelastning og dårlig trivsel og vice versa
- at formidle projektets resultater til skoler, rehabiliteringscentre for flygtninge, det politiske system og andre interesserede
- at udvikle anbefalinger og eventuelt undervisningsmateriale som støtte til lærernes undervisningssituation

Anvendte teorier og begreber

Trivsel

Begrebet trivsel blev valgt i denne undersøgelse, idet begrebet i de senere år er blevet anvendt i en række internationale undersøgelser af skolebørns trivsel. Forskningsgruppen for Børn og Sundhed på Institut for Folkesundhed har siden 1984 hvert fjerde år gennemført undersøgelser af 11-, 13- og 15-årige skoleelevers sundhedstilstand. Det er det danske bidrag til det internationale forskningsprojekt "*Health Behavior in School-aged Children (HBSC) - A WHO Collaborative Research Project*". Undersøgelsens danske navn er "Skolebørnsundersøgelsen" (Rasmussen & Due (red.) 2006, Nordahl Jensen & Holstein 2010). Desuden har Sundhedsstyrelsen udgivet en rapport om "Psykisk mistrivsel blandt 11-15 årige (Holstein et al. 2011). Kræftens Bekæmpelse har udgivet en rapport om "Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20-årige i Danmark" (Aaen & Nielsen 2006). Begrebet er således anerkendt og anvendt i forskellige forskningssammenhænge.

Begrebet bruges desuden i dagligdagen som subjektivt udtryk for, hvordan en person oplever sin tilstand i sine dagligdags omgivelser. Samtidig er det udtryk for disse omgivelseres betydning for og påvirkning af personen. Der er således fokus på de gensidige relationer mellem individ og omverdenen, og det er et helhedsbegreb, der inkluderer mentale, følelsesmæssige, kropslige og sociale fænomener.

Det syntes derfor egnet til at belyse problemstillingerne i vor undersøgelse af de unge flygtninges rapporterede oplevelse af trivsel i skolen.

Et dagligdags begreb er imidlertid ikke umiddelbart egnet til forskning, hvorfor vi undersøgte, hvordan begrebet blev defineret i de ovennævnte undersøgelser.

Det antages, da det er et WHO-projekt, at WHO's definition af mental helse (Mental Health) bruges som basisbegreb i Skolebørnsundersøgelserne, selv om det ikke omtales direkte. Mental Health defineres i WHO som: "en tilstand af velbefindende (well-being), hvor hvert individ realiserer sit potentiale, kan klare dagligdagens udfordringer, kan arbejde produktivt og konstruktivt og er i stand til at bidrage til sit samfund" (WHO 2001).

I de danske undersøgelser anvendes forskellige danske begreber som synonymmer for mental sundhed: psykisk trivsel, mental helse, mental trivsel, psykisk sundhed, psykisk helbred og god evne til at fungere i relation til andre mennesker (Holstein et al. 2011, s. 13). I samme rapport defineres mistrivsel som "ikke at have det godt med sig selv og andre" (Holstein et al. 2011, s. 12).

Fokus i ovennævnte undersøgelser er primært sociologisk og medicinsk. Til brug for vor undersøgelse har det ikke her været muligt i det danske materiale at finde en psykologisk definition af begrebet trivsel. WHO's begreb om mental sundhed, som henviser til en tilstand af velbefindende, er ikke dækkende til vort formål. Vi var interesseret i at undersøge dynamikken i, hvordan de unge oplever deres trivsel i relation til deres omgivelser og den oplevede gensidige relation mellem de unge og deres omgivelser.

Susanne Aaen og Gert Allan Nielsen er dog kommet vor opfattelse af begrebet nærmere ved at anvende en definition af trivsel som udtryk for en dynamik mellem individ og omgivelser. De skriver i rapporten fra Kræftens Bekæmpelse, at "en persons trivsel er et produkt af det dynamiske samspil med de nære omgivelser, hvor social kompetence, anerkendelse og kvaliteten af det sociale netværk spiller en væsentlig rolle" (Aaen og Nielsen 2006).

Positive Youth Development - perspektivet og systemisk udviklingsteori

Inden for de sidste 10-20 år har der imidlertid blandt forskere i udviklingspsykologi og *human development* været større opmærksomhed på det psykologiske aspekt af trivsel og bestræbelser på at undersøge unge menneskers positive udvikling og grundlaget for den. Den tilgang, vi har fundet egnet til vort projekt, beskrives som *Positive Youth Development*-perspektivet (herefter forkortet til PYD) og bygger på systemisk udviklingsteori (Developmental System Theory).

Begreberne *Youth* og *Adolescence* bruges synonymt i engelsk litteratur. *Adolescence* dækker perioden 10-20 år og kaldes også det andet årti i menneskets udvikling. Vi vil bruge betegnelsen ungdom til at dække den samme periode, selv om ungdom i dansk forståelse egentlig først begynder ved puberteten og den biologiske kønsmodning.

Den følgende beskrivelse bygger på Lerner 2009, Lerner et al. 2009, Lerner et al. 2010 og Damon 2004.

PYD-perspektivet og trivsel

Denne tilgang kan betragtes som udtryk for et slags paradigmeskift i forståelsen af unge og unges udvikling. Den hidtil dominerende forståelse af unge siden psykologiens fremkomst har i høj grad været optaget af at se ungdomstiden og puberteten som en periode karakteriseret ved problemer, *Sturm und Drang*, vanskeligheder og risikoadfærd, der skulle bremses og undgås. Fravær af problemer blev set som tegn på trivsel. Denne mangelfulde model har præget både forskning, pædagogisk arbejde og terapeutisk praksis.

PYD-perspektivet repræsenterer en styrkebaseret opfattelse af alle unge: at unge er plastiske, dvs. har store potentialer for ændring, at unge er aktive med hensyn til at forme deres egen udvikling, og at familier har ressourcer til at støtte den unge og den unges udvikling. Ungdomstiden ses som en periode med meget hurtige, samtidige ændringer på mange niveauer (psykologisk, biologisk, socialt) og som følge af dette ses udvikling af individuelle forskelle som et centralt træk ved unges udvikling.

Dette syn på unge voksede frem i 1960'erne, hvor ikke alle så problematisk adfærd som det normale. I 1980'erne begyndte "Handbook of Adolescence" at udkomme som følge af en stigende interesse i at forstå og forske i ungdommen som en selvstændig udviklingsperiode. Men der fandtes endnu ikke på det tidspunkt en samlet teoretisk forståelse af ungdomstiden. Først i 1990'erne begyndte man at udvikle mere overordnede udviklingsteorier og modeller med et positivt syn på børn og unge, inklusive børn og unge fra ressourcetsvage miljøer og med en problematisk baggrundshistorie.

I PYD-perspektivet fremhæves det, at den bedste måde at undgå problemer på ikke er at afhjælpe mangler og risici, men at fremme positive ændringer. Der argumenteres med, at det er en konsekvens af at se barnet og den unge som kompetent og ivrig efter at udforske verden, tilegne sig kompetencer og erhverve sig kapacitet til selv at yde noget til fællesskabet.

Dette nye perspektiv på unge udviklede sig samtidig hos forskere og praktikere. Med udgangspunkt i erfaringer fra voksne, som arbejdede inden for ungdomsområdet, og studier fra forskere inden for systemisk udviklingsteori blev der samarbejdet om at udvikle teorier og modeller. Målet var at undersøge, beskrive og forstå unges positive udvikling og at definere trivsel.

Man har i dette samarbejde identificeret fem egenskaber, der karakteriserer et ungt menneske i positiv udvikling. Det kaldes de 5 C's: Personlig moral (character)¹, selvtillid (confidence)², kompetence (competence)³, relationer (connection)⁴ og omsorg (caring)⁵. Hvis disse egenskaber er til stede, vil den unge også udvikle en sjette egenskab specielt rettet mod et engagement i fællesskabet (contribution)⁶ og man kan da sige, at den unge trives. Trivsel defineres derfor som: "fremvækst af egenskaber, der markerer et blomstrende ungt menneske på vej mod et idealiseret voksenliv" (Lerner R.M. et al. 2010).

Trivsel defineres her som en proces og er altså forskellig fra WHO's mentale sundhed og velbefindende, som betegner en psykiske tilstand. Det er selve den proces, hvor den unge er på vej til at udvikle de egenskaber, hvormed de skal klare voksenlivet på en god og tilfredsstillende måde, som beskrives som trivsel.

PYD-perspektivet udvider forståelsen af trivsel ved at inddrage de unges afhængighed af deres nære omgivelser. De unges udvikling til trivsel er afhængig af hvilke ressourcer, der findes i deres omgivelser, og den er afhængig af kvaliteten af relationen mellem dem selv og omgivelserne. Omgivelserne er vigtige for, at trivsel kan fremmes hos unge i løbet af ungdommen. Formuleret i koncentreret form: Positiv udvikling er helt afhængig af gensidigt fordelagtige relationer mellem den unge og den unges omgivelser. Derved er der også anlagt et forebyggende perspektiv.

Forskning

Med beskrivelserne af de 5 C's er PYD blevet operationaliseret således, at man kan afprøve begreberne i forskningssammenhæng. Et meget omfattende studie, "4-H study" indledt i 2002, er blevet gennemført. Det omfatter hundreder af skoler og mange tusinde elever i 5., 6. og 7. klasse i mange forskellige stater i USA. Studiet bygger på

1 en holdning med respekt for sociale og kulturelle værdier, en standard for korrekt væremåde, rigtigt og forkert

2 en indre følelse af et generelt positivt selvværd og evnen til at kunne klare sig

3 positivt syn på ens kunnen på forskellige områder

4 positive relationer til andre mennesker og institutioner udtrykt i gensidige udvekslinger mellem personen og andre

5 følelse af sympati og empati for andre

6 ønske om at bidrage positivt til fællesskabet

en længdesnitsundersøgelse og er et kohorte studie, hvilket vil sige, at man fortløbende har fulgt eleverne og stadig har tilført nye elever til studiet. Interesserede henvises til at læse om undersøgelserne i artiklerne fra referencerne.

"4-H studiet" blev designet til at teste den hypotese, at når den unges styrke - dvs. kompetencer og andre ressourcer - igennem ungdommen er blevet forbundet med ressourcerne i familien, skolen og lokalsamfundet, ville der være en positiv udvikling hos den unge.

Forskerne er blevet bekræftet i, at de 5 C's er valide begreber, dvs. at man på en robust måde kan finde dem i svarene hos de unge. Man har fundet, at testresultaterne fra de unge, der har de fem egenskaber, korrelerer med svar fra en række andre tests, der måler lignende egenskaber (Phelps. 2009). 4 H-studiet konkluderer derfor, at udviklingen hos unge, der besidder de fem egenskaber, er på vej i positiv retning, dvs. at de trives.

Samtidig har man fundet en omvendt sammenhæng, således at unge, der viser eksternaliseringsproblemer (adfærdsproblemer) og internaliseringsproblemer (depression og angst) ikke i fuldt omfang besidder de 5 C's. Sammenhængen med risiko adfærd er derimod usikker (Lerner et al. 2010).

Endelig fandt forskerne støtte til antagelsen af, at ressourcer i omgivelserne er meget nødvendige for at unge kunne udvikle de 5 C's og være i positiv udvikling (Theokas & Lerner 2006, Scales et al. 2011).

Systemisk udviklingsteori

Udviklingen af PYD-perspektivet er grundlæggende forbundet med biologisk og komparativ psykologisk forskning (sammenlignende studier af forskellige arters - dyrs og menneskers - psykologiske og adfærdsmæssige mønstre). Studier af plasticiteten i udviklingsprocesserne er central, og der lægges vægt på relationerne mellem de forskellige subsystemer og forskellige niveauer i et organisk system. Arv/miljø-dilemmaet er således blevet afløst af et integrerende, relationelt perspektiv på human udvikling.

Den relationelle systemiske udviklingsteori fokuserer på forståelsen af de gensidige forbindelser mellem individ og omgivelser. Hos individet interesserer man sig for de forskellige former for forbindelser mellem de forskellige subsystemer hos personen (f.eks. det biologiske, det psykologiske og det sociale system), og man interesserer sig for individets relationer til mange forskellige forhold i omgivelserne (personer, samfund, fysiske forhold). Dette netværk af relationer betinger de vidt forskellige måder, udviklingen kan forløbe på hos et individ.

Den grundlæggende proces i unges udvikling handler i denne forståelse derfor om de gensidige påvirkningsrelationer, der er mellem den unge og de mange forskellige faktorer i den unges omgivelser. Det handler om den unges relationer til familie, skolen og dens lærere, kammerater, venner, fritidsinstitutioner og de forskellige tilbud og muligheder, som findes i lokalmiljøet

De gensidige påvirkninger er centrale for forståelsen af den unges udvikling. Den unge handler og påvirker sine omgivelser meget aktivt og ofte meget bevidst. Hvordan det sker, er meget afhængig af den unges indre psykiske, fysiologiske og biologiske processer, og er igen afhængig af hvordan disse subsystemer interagerer med hinanden i den unges samlede reaktion. F.eks. reagerer den unges endnu umodne hjerne ekstremt stærkt på alkohol, og den unge har svært ved at kontrollere sin sociale adfærd, når den unge er påvirket.

Omgivelsernes påvirkninger af den unge er ligeledes meget afgørende for den unges udvikling. Kammeraters reaktion på en fuld kammerat kan f.eks. være meget tolerant og forstående, skolen og dens lærere kan være tolerante, fordømmende eller opdragende, og forældrene kan reagere med forståelse, moralsk fordømmelse eller vrede. Alle de reaktioner, den unge møder, vil påvirke den unges udvikling i en bestemt retning, igen afhængig af, hvordan den unge selv reagerer på omgivelsernes reaktioner.

Der er således basis for et utal af gensidige, komplekse udvekslinger og tilpasninger mellem den unge og dennes omgivelser, som ikke kun vil præge retningen af den unges udvikling, men som også vil resultere i en stor variation af individuelle forskelle. Den samlede virkning er afgørende for, om udviklingen støttes eller vanskeliggøres.

Hvordan kan man anvende denne tilgang til bedre at forstå, hvornår unge trives eller mistrives, og hvordan kan man blive mere præcis med hensyn til, hvordan man skal fremme den unges udvikling i retning af trivsel? Begrebet afpasset udviklingsmæssig regulering kunne belyse dette.

Omgivelsernes støtte tilpasset den unges udvikling er afgørende

Udviklingen hos den unge skal reguleres, så der er et samspil mellem den unges behov og udviklingspotentialer og

de ressourcer, der findes i den unges daglige omgivelser, og at det sker i en gensidig interaktion. Denne gensidighed beskrives som afpasset udviklingsmæssig regulering (adaptiv developmental regulation).

De voksne i den unges omgivelser har et stort ansvar for, at det sker. Hvis denne interaktion etableres, øger det sandsynligheden for, at den unge vil trives. - Hvis f.eks. de unges skadelige overforbrug af alkohol skal stoppes, må der være voksne, som tager initiativ til det. De voksne må lytte til de unge, søge at forstå, hvorfor de har et overforbrug af alkohol, og tale med dem. Overforbruget skyldes formodentlig ikke et behov for alkohol, men et behov for at være accepteret i gruppen og følge en fælles norm. Ændring af de unges adfærd kan lykkes, hvis de unge kan få en forståelse af deres bevæggrunde til at drikke for meget, og samtidig få en fælles forståelse af det uheldige i denne adfærd og i fællesskab finde en løsning på, hvordan alkoholindtaget kan reguleres, så det ikke længere er skadeligt. Præmissen er her, at det vil de unge gerne være med til, da de er interesseret i selv at kunne styre deres udvikling i positiv retning.

Ovennævnte beskrivelse er et eksempel på en velkendt god pædagogisk praksis. Det er imidlertid den bagvedliggende forståelse, som er væsentlig. Når man erstatter mangelsynet på unge med PYD-perspektivet, kan alle unge ses som, at de har styrker - eller i det mindste ses som, at de har potentialet for ændringer til at fremme udviklingen. PYD-perspektivet peger på, at øget trivsel er mulig for alle derved, at den unges kapacitet og ressourcer sættes i forbindelse med de udviklingsmæssige aktiver, der er i den unges sociale og fysiske omverden på en måde, så det kan fremme den unges udvikling

Da ungdomstiden er karakteriseret ved ekstremt hurtig udvikling og stor plasticitet, dvs. potentiale for ændringer, og den unge som regel færdes i flere forskellige miljøer, giver det oplagt forskellige muligheder for at støtte den unges udvikling i retning af en positiv funktion og et liv med trivsel.

Brandstädter (1999, 2006) har formuleret et slags kriterium for, hvornår man kan sige, at den unges udvikling fremmes og går i retning af trivsel. Hans formulering medtænker, at udviklingen også skal være positiv for omgivelserne.

“Når individ-omgivelses relationen giver fordele til både personen og den unges omgivelser, kan man kalde disse udviklingsmæssige reguleringer afpasset”.

Det giver god mening at tænke sådan, når teoriens grundlæggende tanke er, at den unges udvikling sker i en interaktion med den unges omgivelser, hvorfor ændringerne og udviklingen kun er positiv for den unge, hvis også den unges omgivelser kan opfatte det som positivt. I forhold til ovennævnte eksempel vil indsatsen over for de unge være lykkedes, når de unge har reguleret deres alkoholindtag, så de voksne ikke mere er bekymrede for de unges helbred og udvikling.

Aktiver i omgivelserne

For at den unge kan udvikles positivt og trives, er det en forudsætning, at de nødvendige ressourcer er tilgængelige i det miljø, den unge dagligt færdes i, og som er relevante for at støtte den unges udvikling. Det kaldes i teorien for aktiver (assets).

Det handler om ressourcer i familien, i skolen, fritidsinstitutioner og lokalmiljø i øvrigt. Det kan være personer, institutioner, programmer, fritidsaktiviteter, kulturtilbud og natur. Opgaven for de voksne er at være opmærksom på, at de nødvendige aktiver findes, at identificere den enkelte unges behov og styrker, og sørge for at bringe den unge og omgivelsernes muligheder i forbindelse med hinanden, så den unge kan drage nytte af disse muligheder til sin udvikling.

Det kan f.eks. handle om adgang til positive og støttende voksenrelationer, muligheder for at udvikle faglige og sociale færdigheder og muligheder for at deltage i fælles aktiviteter i familie, skole og lokalmiljøet. Lektiecaféer er et tilbud - et aktiv - som findes i skolerne, men mange af de unge, som netop har brug for dem, benytter dem ikke. Det skyldes ofte, at der er for få lærerressourcer, så de unge ikke oplever, at de får den faglige og personlige hjælp, de erkender at have behov for. Derfor er lektiecaféer ikke en tilgængelig støtte.

I forhold til vor undersøgelse bliver det især meget væsentlig at se på, hvilke aktiver der er i skolerne, hvordan de er tilgængelig for de unge, og hvordan interaktionen mellem de unge og skolen udspiller sig. Skolen bliver afgørende, fordi de unges forældre som følge af deres flygtningesituation ikke altid har de nødvendige forudsætninger eller ikke er i stand til at bruge deres forudsætninger for at yde den unge relevant hjælp til den unges udvikling og trivsel.

Bevidst selvregulering - den unge som aktiv i egen udvikling

Hvis man skal forstå nærmere, hvordan den unge indgår i vekselvirkning med sine omgivelser og kan påvirke sin egen udvikling på en positiv måde, må man præcisere og identificere de processer, der er aktive hos den unge. Her har man med fordel inddraget begrebet bevidst selvregulering.

Begrebet er ret nyt inden for psykologien. I 80'erne begyndte mange artikler om emnet at udkomme, og i 90'erne blev begrebet udvidet til at handle om forskellige variationer af selvregulering. "Handbook of Self-Regulation" udkom første gang 2005.

Ungdommens karakteristiske træk

Ungdommen er en periode med mange ændringer. Den systemiske udviklingsteori giver gode muligheder for at beskrive og forstå mere specifikt, hvad der sker i løbet af ungdomstiden. Getsdöttir & Lerner (2008, 2007) beskriver, hvordan ungdomstiden er karakteriseret ved dramatiske udviklingsmæssige ændringer på mange planer. Der er både store kognitive og hormonelle ændringer som følge af hjernens udvikling og den seksuelle modning. De unge får en bedre evne til at organisere sammenhænge, sætte sig mål, finde midler til at opnå mål, til selvvurdering og selvkorrektion, til at tænke abstrakt og tænke forud i forskellige forløb for personlig udvikling. Dette er centralt for forståelsen for selvregulering, da det fører til og motiverer til bevidst selvudvikling. Emotionelle, motivationsmæssige og adfærdsmæssige funktioner er i starten noget ureglerlige, men kommer gradvist under personens kontrol snarere end under situationens kontrol.

Der sker også store sociale ændringer i relationer til familie, kammerater, skole, uddannelse og fremtid. Eksterne sociale værdier og motiver bliver mere internaliserede, og den unge bliver bedre til at forstå og forholde sig til omverdenens krav og udvikler mere bevidste og fleksible måder til at styre sin egen udvikling. Selvregulering når i løbet af ungdommen et højere funktionsniveau og bliver en betydningsfuld aktør for personens relationer til sine omgivelser. Ungdomstiden er desuden karakteriseret ved, at idéen om en fremtid bliver integreret i selvreguleringsprocessen, og der sættes klare mål for den unges fremtidige liv (Brandstädter 2006).

Definition af bevidst selvregulering (Intentional Self-Regulation)

Selvregulering inden for den systemiske udviklingsteori er en samlebetegnelse for biologiske, fysiologiske og bevidste tankeprocesser. Især i de første år af udviklingen dominerer forskellige biologiske og fysiologiske selvreguleringsprocesser, der stort set er ubevidste. Men navnlig i løbet af ungdomsperioden indtræder en større bevidsthed om og en evne til bevidst selvregulering, idet mange af de egenskaber, der er nødvendige for bevidst selvregulering, erhverves og udvikles i netop disse år (Getsdöttir & Lerner 2008). Det er denne bevidste selvregulering, vi vil interessere os for. Det engelske *intentional* er udtryk for, at det er handlinger, der er valgt med hensigt eller med vilje. Det danske ord 'bevidst' skal derfor forstås med den betydning.

Bevidst selvregulering defineres derfor som: "De egenskaber og måder hvorpå den unge bidrager til udviklingsmæssig regulering af sin egen udvikling" (Getsdöttir & Lerner 2008).

Selvregulering er altså en egenskab hos den unge, hvormed den unge skaber en interaktion mellem sig selv og sine omgivelser for at styre sin egen udvikling i den for den unges ønskede retning, og for at forbedre og øge sin udvikling. Den er motoren - den unge regulerer sine relationer til sin omverden for at kunne styre sine eksterne og interne ressourcer til at nå sine mål.

En ung mand har f.eks. brug for at styrke både sit selvværd med hensyn til udseende og sine fysiske evner til at forsvare sig. Han kontakter sine kammerater for at få tips om, hvor han kan gå til træning, og han får overtalt sine forældre til at betale for træningen. Efter nogle måneder ser han bedre ud i spejlet og får respekt og anerkendelse hos sine kammerater. Resultat: han har øget sit selvværd, så han når sit mål at regulere sine relationer til sine kammerater til det bedre. Bevidst selvregulering kan ses som et overbegreb over andre selvreguleringsbegreber som troen på at man kan klare bestemte situationer (Self-efficacy) (Iannotti et al. 2006) selvvurdering, selvrefleksion og selvmotivation.



Selvregulering er en egenskab hos den unge, hvormed den unge skaber en interaktion mellem sig selv og sine omgivelser for at styre sin egen udvikling i den for den unges ønskede retning, og for at forbedre og øge sin udvikling. Den er motoren - den unge regulerer sine relationer til sin omverden for at kunne styre sine eksterne og interne ressourcer til at nå sine mål. (Foto: Colourbox)

SOC-modellen - Konkretisering af bevidst selvregulering

Det teoretiske begreb 'bevidst selvregulering' måtte konkretiseres for at gøre det anvendeligt i forskning og pædagogisk praksis. Freund og Baltes (2002) har fundet og beskrevet tre psykiske processer: selektion (Selection), optimering (Optimization) og kompensering (Compensation) som væsentlige for bevidst selvregulering og har opstillet en model for deres indbyrdes sammenhæng kaldet SOC-modellen. Selektion er udtryk for valg og prioritering af mål, optimering handler om midler til at opnå mål, og kompensering refererer til valg af midler eller strategier, som kan erstatte dem, der ikke i første omgang kan bruges til at nå personens mål. De tre processers validitet, det vil sige psykologiske holdbarhed, er undersøgt empirisk og er blevet bekræftet.

Oprindeligt handlede SOC-modellen om hele livsforløbet, men forskere i unges udvikling med anvendelse af PYD-perspektivet har fundet SOC-modellen særlig relevant at arbejde med. De har fundet støtte til den antagelse, at bevidst selvregulering udvikles fra 11-12-års alderen og op efter, da visse fysiologiske og sociale ændringer skal være indtrådt først. Derefter udvikles og differentieres SOC-processerne, indtil de er fuldt udformet i voksenalderen (Getsdottir and Lerner 2008).

De har fundet, at SOC-modellen er specielt anvendelig til at forstå, hvordan den unge regulerer sine relationer med sine omgivelser, og til at forklare dannelsen af identitet.

Sammenhængen mellem SOC-modellen og PYD-perspektivet

Forskellige analyser af 4-H studiet har påvist, at SOC-processerne spiller en stor rolle i unges positive udvikling. SOC processerne viser sig at være tydeligt positivt relateret til PYD-egenskaberne og negativt relateret til indikatorer på problemadfærd blandt unge (Getsdottir and Lerner 2008, Zimmerman, Phelps and Lerner, 2007, Zimmerman, Phelps and Lerner 2008). Analyserne og studierne af sammenhænge mellem PYD og SOC er så overbevisende, at vi har valgt at bruge PYD-perspektivet og SOC-modellen og de undersøgelsesinstrumenter, der er udarbejdet hertil, i vor undersøgelse.

Teorier om traumatisk stress og stress

Et af undersøgelsens formål var at sammenholde de unges oplevelser af deres trivsel med beskrivelser af, hvilke psykiske belastninger, de eventuelt kunne berette om i interviewet. Vi havde en antagelse af, at de kunne være stress- eller traumatisk stressbelastede, da de var børn i traumatiserede familier.

Stressbelastning og traumatisk stress

Stress og stressbelastning er i de senere år blevet et kendt og meget anvendt begreb for at forstå forskellige psykiske og fysiske lidelser. Der er adgang til viden om det på nettet og i adskillige bøger. Den mest anvendte psykologiske definition er: "Stress defineres om et særligt forhold mellem personen og omgivelserne, som opfattes som

belastning af personen, eller som overstiger hans eller hendes ressourcer og truer hans eller hendes velbefindende" (Netterstrøm, B.2014). I medicinsk sammenhæng bliver stress beskrevet som en tilstand i organismen som følge af kroppens reaktion på en belastning.

Man har erfaring for, at følgende belastninger kan medføre stress: manglende anerkendelse og indflydelse, forskellige social-økonomiske forhold, arbejds- og tidspres, omstruktureringer, tab, trusler, chikane, krig og katastrofer.

De helbredsmæssige konsekvenser af en stressbelastning afhænger af mange forskellige faktorer tilsammen. Den enkelte person kan reagere meget forskelligt på samme belastning; nogle er f.eks. mere modtagelige end andre og kan udvikle traumatisk stress, hvor andre udvikler ingen eller færre, kortvarige og mindre belastende symptomer.

Post Traumatic Stress Disorder - diagnosen i DSM-IV klassifikationssystemet

PTSD er en lidelse, der rammer personer, som har oplevet, været vidne til eller er blevet konfronteret med en eller flere hændelser, som indebar faktisk død eller trussel om død eller alvorlig legemsbeskadigelse eller en trussel mod fysisk integritet for personen selv eller andre. Personens reaktion indebar frygt, hjælpeløshed eller rædsel (hos børn kan det vise sig om desorganiseret, ophidset eller urolig adfærd).

PTSD er karakteriseret ved fire grupper af symptomer:

1. Den traumatiske hændelse genopleves igen og igen som spontan indtrængen i bevidstheden. Det kan ske ved erindringer, drømme, tanker, flashbacks og ved aktivering fra påvirkning, der ligner den traumatiserende situation. Hos børn kan det vise sig ved gentagne legetøjsmaer eller i skræmmende drømme.

2. Undgåelse af påvirkninger, der er forbundet med traumet. Det kan udtrykkes ved, at steder, aktivitet, følelser og tanker undgås, manglende hukommelse og interesse og "numbing" (følelsesmæssig fladhed).

3. Forøget årvågenhed og vagtsomhed, som kan vise sig ved søvnmønstre, koncentrationsvanskeligheder og let vakt irritation, vrede eller forskrækkelse.

4. Tilstanden skal have varet i mere end en måned.

Børn er mest udsatte for stressbelastning, og deres udvikling og personlighed vil være præget af belastningen, afhængigt af hvilket udviklingsstrin belastningen rammer.

Man kan også tale om, at der er glidende overgange mellem mindre stressbelastning og traumatisk stress.

Traumatisk stress kan beskrives ved diagnosen Post Traumatic Stress Disorder, PTSD (se tavlen til venstre). For at blive diagnosticeret med PTSD skal man skal opfylde alle kriterierne. Men man kan imidlertid være meget stressbelastet af nogle af symptomerne.

PTSD-diagnosen beskriver personens reaktion på en enkeltstående, overvældende hændelse. Men mennesker, der er udsat for mange overvældende hændelser eller udsat for overvældende hændelser over længere tid, vil udvikle ekstrem stress, og jo yngre en person er, des mere omfattende vil skaderne være.

Ekstrem stress er karakteriseret ved dybtgående og formodentlig kroniske ændringer af personligheden. Det kan handle om vanskeligheder med at regulere følelsesmæssige spændinger, ændringer i opmærksomhed og bevidsthed, dissociering (manglende integration af dele af personligheden), kropslige lidelser, kronisk skyld og skam, vanskeligheder med at stole på andre og at opretholde relationer til andre, at man føler sig som offer eller gør andre til ofre samt at være fortvivlet og miste håb for fremtiden (van der Kolk, 1996, kap. 9 og 13).

Traumatisk stress hos børn og unge

I det nedenstående afsnit vil vi beskrive, hvordan man kan forstå traumatisk stress hos børn og unge.

Vi har anvendt Peter Levine og Maggi Klines tilgang til forståelsen af traumatisk stressbelastning hos børn og unge (Levine and Kline 2007). De bygger deres beskrivelse af traumatisering på PTSD-diagnosen, og deres forståelse og forklaring af traumer er grundlæggende fysiologisk. De fremhæver, at traumet ikke kan forklares ved hændelsen i sig selv, men at traumet sidder i nervesystemet, det vil sige hjernen. Det er personens instinktive reaktion på en oplevet trussel, som udgør symptomerne hos en traumatiseret person. Hele organis-

men, styret af hjernen, er omdirigeret til en overlevelsestilstand med høj aktivering af muskelsystemet, øget orienteringsrefleks, mindre aktivitet i sprogcentret og frontallapperne, som styrer overordnet tænkning. Denne omstilling opleves som anspændthed og vagtsomhed, og personen er parat til at flygte eller kæmpe. Hvis denne energi bruges til at bekæmpe faren, eliminere truslen, eller hvis personen bringes i sikkerhed af andre mennesker, kan systemet slappe af og vende tilbage til normalt tilstanden.

Men hvis dette ikke sker, og personen vedbliver at opleve en trussel eller fare og ikke føler sig i sikkerhed, stivner hele systemet, det "fryser" i overlevelsestilstanden, og der opstår hjælpeløshed og stor angst. Den aktiverede energi er spærret inde i kroppen, og de funktioner, der er aktiveret til at tjene overlevelsen, fortsætter med at være aktive, og personen oplever stor angst. Personen er traumatiseret.

Det er karakteristisk, at personen ikke forstår sig selv og ikke kan få mening i sine reaktioner og sin tilstand. Reaktionerne er heller ikke psykologisk tilgængelige, da de primært er fysiologiske. Personen vil typisk opleve sig selv som mærkelig eller måske skør. Hvis den traumatiske tilstand ikke afhjælpes, men fortsætter, vil der udvikle sig forskellige kropslige og psykologiske følgetilstande som depression, lavt selvværd og evt. dissociering. Ved fortsat manglende hjælp er der stor risiko for, at hele personlighedsudviklingen præges, så den unge vil komme til at leve med psykiske lidelser (Pynoos, Steinberg and Goenjian, 1996). Hvordan kan man opdage en traumatisk stresstilstand, og hvordan vil traumatisk stress vise sig hos børn og unge? Nedenfor giver vi nogle eksempler:

Yngre skolebørns traumatiske stress kan ytre sig som ondt i maven eller hovedet, søvnevanskeligheder, mareridt, overaktiv eller nervøs adfærd, fysisk og verbal aggression, svingende humør. Tilstanden kan også ytre sig som den stivnede reaktion: mangel på energi, træthed, opgivenhed og hjælpeløshed. I skolesammenhæng er koncentrations-, opmærksomheds- og hukommelsesvanskeligheder karakteristiske, hvilket ofte resulterer i ringe faglige kompetencer. Det indre kaos kan også komme til udtryk i historier og leg.

Hos unge vil reaktionerne ligne mønstret hos voksne. De unge kan have flashbacks, søge at undgå tanker, følelser og aktiviteter, som trigger den overvældende oplevelse. De kan virke distancerede, følelsesflade, uopmærksomme, være dissocierede, hvilket kan vise sig som benægtelse af virkeligheden, eller de kan søge at dæmpe indre spændinger med alkohol, stoffer, sex og ved at søge skrækoplevelser på film og TV. De kan lide af søvnløshed, irritabilitet, depression, ængstelighed. I skolen kan koncentrations- og hukommelsesvanskeligheder føre til ringe faglige kompetencer. Der er ofte kønsforskelle i reaktionerne, således at piger er mere præget af internalisering og drenge af eksternalisering.

Disse børn og unge bliver ofte beskrevet som følelsesmæssigt forstyrrede, eller de bliver placeret i specialklasser på grund af indlæringsvanskeligheder eller de bliver diagnosticeret som adfærdsvanskelige, lidende af ADHD, en obsessiv-kompulsiv forstyrrelse, eller som psykisk syge (Levine and Kline 2007, s.321).

Denne kategorisering af de unge er udtryk for et mangelsyn, hvor man fokuserer på fejl og problemer. Hvis man derimod kunne rette fokus på, at de unge som følge af deres alder stadigvæk er under udvikling, at de har potentialer for ændringer, og de selv er aktive for at fremme deres udvikling, er der muligheder for at afhjælpe deres traumatiske stresstilstand og forebygge, at den fortsat belaster deres udvikling.

Peter Levine and Maggie Kline ((2007) 2012, kap. 4-8) understreger, at stressbelastning hos børn og unge ikke er irreversibel, og de udbygger denne forståelse med beskrivelser og anvisninger på, hvordan de voksne kan understøtte de unges selvhelende processer. De lægger vægt på at understøtte de unges selvregulering kropsligt og psykisk, og at det er muligt at hjælpe de unge ud af stresstilstanden og ind i en udvikling af trivsel ved at indgå i en empatisk og gensidig interaktion med dem om deres reaktioner og oplevelser. De beskriver ikke en terapeutisk situation, men hvordan man kan møde de unge i dagligdagen som f.eks. den dagligdag, lærerne har i skolen.

Overføring af stress mellem generationer

Flere undersøgelser peger på, at det er sandsynligt, at traumatiserede forældre stressbelaster deres børn. Det ville i så fald vedrøre de unge, vi har undersøgt. Derfor vil vi se på, hvordan begrebet overføring af stress mellem generationer er beskrevet og undersøgt.

I en meta-analyse (Lambert et al. 2014) af 42 undersøgelser af sammenhænge mellem forældres traumer og deres børns psykiske tilstand er der fundet statistisk signifikante sammenhænge mellem forældrenes traumatisering og børnenes psykiske vanskeligheder og adfærdsmæssige problemer. Forældrene var traumatiseret af interpersonelle

traumer, krig, flugt og katastrofer. Virkningen på børnene var størst i familier med interpersonelle traumer, det vil sige traumer, der opstår i relationen mellem mennesker. Forfatterne peger på vigtigheden af at være opmærksom på relationerne i familier med traumatiserede individer.

Daud et al. (2008) har undersøgt 80 børn af flygtninge. De undersøgte både forældre og børn for traumatisering ud fra PTSD-diagnosen. De sammenlignede 40 børn af forældre fra Irak, der havde været udsat for tortur, med 40 børn af forældre fra henholdsvis Ægypten, Marokko, og Syrien, der ikke havde været udsat for tortur. De forældre, der var blevet tortureret, havde alle PTSD; det havde ingen i den anden gruppe. 31 børn fra gruppen af traumatiserede forældre havde PTSD-symptomer, mens ingen af børnene af forældre uden PTSD havde PTSD. Børnene af forældre, der ikke havde PTSD, og som ikke selv havde PTSD, scorede signifikant bedre på forskellige intelligens-test, test om selvværd og SDQ.

Kellerman (2001) har i et metastudium af forskningslitteratur søgt at afklare, hvordan man kan forstå overføring af stress mellem generationer. Han har differentieret mellem hvad forældrene gør mod deres børn, og hvordan børnene reagerer. Generelt mener han, at børnene får vanskeligheder med at klare stress og bliver mere sårbare overfor at blive traumatiseret. Problemerne er centreret om lavt selvværd, identitetsproblemer, behov for at overpræstere, katastrofefantasier, tanker om døden, angst, tristhed, mareridt, ukontrolleret vrede, skyld og problemer med at blive selvstændige.

Kellermann beskriver forældrenes opdragelsesmønster som præget af problemer med tilknytning og frigørelse og som skiftende mellem overbeskyttelse, ængstelighed, eftergivenhed og streng regulering. Han vurderer desuden, at nogle forældre er utilstrækkelige rollemodeller, og at forældrenes traumatiserede tilstand kan overvælde børnene og drage dem ind i forældrenes egne følelsesmæssige problemer, og at forældrene binder børnene til sig.

Forældre og børns interaktionsmønstre og stress

De ovennævnte undersøgelser har beskrevet og undersøgt fænomenet ud fra forskellige metoder og synsvinkler. Men vi antager, at fænomenet i de forskellige undersøgelser grundlæggende kan beskrives inden for forståelserne af, hvordan tilknytningsmønstre og interaktionsmønstre mellem børn og forældre og forstyrrelser i disse mønstre påvirker barnets udvikling, hvilket bl.a. Peter Fonagy et al. (2007) har beskrevet. I dele af faglitteraturen bliver det beskrevet som sekundær traumatisering, hvilket vi mener er et upræcist begreb, idet årsagen ikke er afgørende for, om belastninger giver anledning til stress eller traumatisk stress (se ovenfor).

Vi vil derfor antage, at traumatiserede forældre kan påvirke deres børns udvikling på en belastende og ofte stressbelastende måde. Van der Kolk og McFarlane (1996) har indgående beskrevet, hvordan traumatisering påvirker personens funktioner på alle niveauer: biologisk, psykologisk, socialt og åndeligt, ofte forbundet med depression, angst og dissociering. Susan Hart har beskrevet, at forskning i neuroaffektiv udvikling viser, at hvis barnet efterlades dagligt og hyppigt i stresstilstande, som det ikke selv kan regulere, vil barnet opleve kaotiske forstyrrelser i nervesystemet, og at psykiske forstyrrelser kan forbindes med manglende evne til at regulere det fysiologiske grundlag (2006 s.10).

Hvis barnets udvikling præges af en opvækst med usikre, ustabile, uforudsigelige, ængstelige, afmægtige voksne, vil vi antage, at dette vil stressbelaste og præge barnets personlighedsudvikling uanset forældrenes kærlighed til børnene. Børn i traumatiserede flygtningefamilier kunne man forvente netop ville være i risiko for at være udsat for sådanne stressbelastninger.

“Tavshedens sammensværgelse” (*Conspiracy-of-silence*)

Vor interesse for at inddrage dette begreb er inspireret af, at behandlerne i Oasis ofte oplevede, at der ingen opmærksomhed var på børnene, hverken hos sagsbehandleren eller forældrene selv, når forældrene var henviste. Hvis børnene blev henvist, kunne henvisningsårsagen være adfærdsproblemer eller indlæringsvanskeligheder i skolen. Men det var sjældent, at lærere eller forældre havde talt med barnet eller den unge om, hvordan de havde det og oplevede sig selv og deres tilværelse. Endelig oplevede vi, at unge fra disse familier ofte blev beskrevet som velfungerende i skolen, og at de selv stræbte efter at leve op til dette indtryk. Indtrykket var gennemgående, at sagsbehandler, lærere og forældre var uvidende om, hvordan børnene havde det. De så det derfor ikke som nødvendigt at undersøge børnene og de unges psykiske velbefindende, ofte understøttet af børnene selv.

I behandlingssituationen med børn og unge oplevede vi imidlertid, at det kunne være første gang, at de fik mulighed for at tale med et andet menneske om sig selv og at sætte ord på deres ofte forvirrede og modsætningsfyldte indre liv, og at det var en lettelse for dem.

Tavshedens sammensværgelse er et begreb, der er blevet brugt til at beskrive en situation, hvor der tales om f.eks. et politisk eller seksuelt emne, som det er farligt eller socialt uacceptabelt at tale om. Det er også blevet brugt af forskere og forfattere, der har beskæftiget sig med overleveres fortællinger om eftervirkningerne fra koncentrationslejre og Holocaust. Der er eksempler på, at enkeltpersoner bliver mødt af en holdning fra andre om, at disse ikke vil høre deres beretninger, og de oplever, at de selv tier. Det opleves som en tavs sammensværgelse af alle om, at dette tales der ikke om. Ofrenes traumatiske historie bliver således indesværret i dem selv. Yael Danieli (1984) har undersøgt begrebet hos holocaust-overlevende og beskriver bl.a., at disse også har mødt tavshed om deres lidelser hos terapeuter.

Begrebet dækker over forskellige sammenhænge, og kan indeholde forskellige temaer. Kate Hays (1987) har i en undersøgelse af incestofre søgt at beskrive forskellige temaer indeholdt i begrebet. Hun nævner temaer som at have hemmeligheder, mistillid, loyalitet mod familien, at føje sig efter normen (compliance), omvendt barn-forældrerolle, benægtelse, dissociering, isolering og skyld.

Psykiateren Boris Cyrulnik beskriver fænomenet i sin selvbiografi (2012). Først langt op i voksenalderen kunne han fortælle andre om at overleve som forældreløs fra han var 6 år som barn af jødiske forældre i et Frankrig besat af nazister.

Begrebet er således blevet anvendt på traumatiserede personers oplevelse af omgivelsernes reaktion på deres erfaringer og lidelser og kunne derfor i vor undersøgelse antages at belyse en dimension i de unges situation.

Forskningsspørgsmål

Forskningsspørgsmålene er udarbejdet på baggrund af undersøgelsens formål og teoretiske baggrundsviden. De er systematiseret og inddelt i tre kategorier af aktører: de unge selv, de unges klasselærere og skolelederne på de respektive skoler.

De unge

- Hvordan beskriver de unge fra flygtningefamilier deres gode eller dårlige trivsel i skolen?
- Hvilke faktorer beskriver de som fremmede eller hæmmende for deres trivsel - i deres omgivelser og hos dem selv?
- Hvilke psykiske belastninger oplever de?
- Hvilke forestillinger har de om fremtiden?

Klasselærerne

- Hvordan vurderer læreren den unges styrker og vanskeligheder?
- Hvilke særlige forudsætninger har lærerne for at undervise unge fra flygtningefamilier?

Skoleledere

- Hvilke programmer eller foranstaltninger har skolen for at støtte unge fra flygtningefamilier?

Det primære fokus har været at afdække dels de faktorer, der kan være udtryk for styrke og god trivsel hos de unge, dels de faktorer, de unge oplevede, bidrog til deres trivsel. For at perspektivere dette, især i betragtning af deres forældres baggrund, var det imidlertid vigtigt også at undersøge de belastninger, stress og psykiske vanskeligheder, som de unge kunne opleve, og som de måtte leve med.

Som nævnt fandt vi det væsentlig at undersøge de unges trivsel i skolen, som er den daglige sammenhæng, hvor de tilbringer de fleste af deres vågne timer, og som er meget afgørende for deres fremtid. Vi ville søge at afdække de aktiver i omgivelserne, de oplevede som støttende eller hæmmende for deres trivsel.

Vi undersøgte de unges fremtidsperspektiver, da vi antog, at de unges perspektiv på og håb for fremtiden kunne

være udtryk for deres samlede afvejning af trivsel og belastninger.

Ved at fokusere på de unges oplevelser mente vi, at undersøgelsen kunne give en meget væsentlig forståelse af de unges liv og udvikling. For at supplere deres rapporterede oplevelser med indtryk fra andre mennesker, indhentede vi klasselærernes vurdering af dem. Oplysninger fra forældrene har vi som nævnt udeladt, hvilket naturligvis er en begrænsning.

For at perspektivere de unges udsagn om tilgængelige aktiver i omgivelserne med udsagn fra betydningsfulde personer i omgivelserne indhentede vi informationer om lærernes forudsætninger med hensyn til viden om børn fra traumatiserede flygtningefamilier. Vi indhentede desuden informationer fra skolelederne om særlige forhold i skolen til at støtte børn af flygtninge.

Ved at sammenholde disse forskellige informationer med hinanden og undersøge dynamikken og de komplekse sammenhænge, der kunne afdækkes mellem de unge, deres omverden og den gensidige interaktion mellem de unge og omgivelsernes aktiver, håber vi at nå til en dybere forståelse af, hvordan de trives og hvad der kan bidrage til en bedre trivsel for dem. Det kunne give os en viden om, hvordan vi fremadrettet kunne forebygge de forhold, der fører til en dårlig trivsel for børn og unge fra traumatiserede flygtningefamilier.

Metode

Det primære fokus var at udforske de unges rapporterede oplevelser af trivsel. Der er efter vort kendskab meget få undersøgelser (f.eks. Daud et al. 2008, Fazel & Stein, 2003, Fazel et al. 2005, Fazel et al. 2012 a og b, Montgomery og Foldspang 2007, Leavy et al. 2004), der har undersøgt samme emne. Resultaterne pegede alle på, at børn og unge fra flygtningefamilier har psykiske vanskeligheder. De unges mentale helse er primært undersøgt med test som f.eks. SDQ. Vi ønskede imidlertid at undersøge nærmere, hvordan unges oplevelse af trivsel kunne beskrives og forstås psykologisk mere dybtgående, og hvilke gennemgående temaer der evt. ville kunne identificeres hos flere af de unge.

Kvalitative forskningsmetode

For at opnå en dybdegående indsigt i kompleksiteten og dynamikken i de unges beskrivelser og dermed et dybtgående og nuanceret indtryk af vort forskningsemne er denne del af projektet baseret på et kvalitativt design som overordnet ramme med anvendelse af individuelle interviews af de unge. Formålet med et kvalitativt design er at søge at forstå menneskers liv "indefra" i deres konkrete livssituation og at interessere sig for personernes værdier og meninger og egne perspektiver og beretninger om deres eget liv (Brinkmann og Tanggaard 2010, s.18).

Fænomenologisk tilgang

I relation til ønsket om at udforske de unges oplevelse af deres trivsel i skolen har vi været særligt inspirerede af en fænomenologisk tilgang. I denne tilgang interesserer man sig præcist og loyalt for personernes egne beskrivelser og de emner, de vælger at fokusere på, og man interesserer sig for personernes egne opfattelser og forståelser af deres liv og livssituation. Antagelsen er, at den vigtige virkelighed er den, som mennesker opfatter som vigtig. Begrundelsen for at bruge denne tilgang er, at vi kun kan forstå verden korrekt, når vi inkluderer det observerende subjekt i vores tænkning (Jacobsen 2010, Howitt & Cramer 2011).

Vor egen forståelse er derfor også, at de unges egen oplevelsesmæssige dimension formodentlig er meget styrende for deres engagement, adfærd og trivsel i skolen og for deres trivsel og tilfredshed med livet i det hele taget. Derfor er det vigtigt at give dem mulighed for at fortælle om den.

Adskillige undersøgelser af skolebørns mentale helse (Stevens and Vollebergh 2008) har desuden vist, at lærere, forældre og børn giver meget forskellige svar på samme spørgsmål. Så vi mener også af den grund, at det er vigtigt at undersøge de unges egne beskrivelser nærmere for at forstå dem bedre.

Kvalitativt forskningsinterview

Det kvalitative forskningsinterview blev derfor valgt som den primære metode til belysning af emnet for vor undersøgelse. Denne forskningsmetode giver os netop adgang til personernes egne umiddelbare oplevelser af deres

dagligdag og livssituation og til deres opfattelser og refleksioner over deres liv, udvikling og livssituation (Brinkmann og Tangaard 2010 s.31-34).

Målet er at komme så tæt som muligt på interviewpersonernes egne oplevelser, tanker og følelser og derefter skabe en sammenhængende analyse og fortolkning af materialet og evt. teoriudvikling.

Der er bestemte krav til, hvordan interviewet skal planlægges og gennemføres, for at der kan fremdrages meningsfuld og troværdig viden. Interviewet foregår oftest som en samtale mellem kun to personer. Derfor er relationen mellem de to personer og hele konteksten meget afgørende for den viden, som forskeren kan opnå i situationen. En interviewer med en empatisk og lyttende holdning, der kan skabe ro og tillid i situationen, har formodentlig større sandsynlighed for at få mere personlig viden end en interviewer med en registrerende og abstrakt tilgang. Ved interview af børn og unge, er det især vigtigt at skabe en tryk og tillidsfuld atmosfære og at forsikre dem om, at deres udtalelser ikke gives videre til forældre og lærere. Konteksten, som interviewet foregår i, skal være klar og overskuelig. Spørgsmålene skal være afpasset efter deres udviklingsniveau og være korte og klare, så de kan overskue meningen med dem. Intervieweren skal desuden kunne indleve sig i børns og unges tankegang og følge den ad ofte snirklede veje i løbet af interviewet.

Det er vigtigt at der er et klart formuleret mål for interviewet, så intervieweren kan fastholde fokus på det emne, der ønskes belyst. Men selve interviewprocessen kan være løst eller stramt struktureret. Det kan være en fordel at vide en del om det emne, man interviewer om, for at kunne stille uddybende spørgsmål.

Vi valgte et semistruktureret interview forløb med en interviewguide til at styre processen, da vi ønskede at få bestemte emner belyst.

Interviewguide til interview af de unge flygtninge

Interviewguiden indeholdt forskellige konkrete spørgsmål om familien, trivsel, fremmede og hæmmende forhold, stressbelastninger og fremtid.

- Likert skala på 10 om *generel tilfredshed med livet* er udformet som tegning af en stige, hvor den unge kunne markere det niveau fra 0-10, der svarede til den oplevede tilstand.
Formålet var at få indtryk af den unges aktuelle følelsesmæssige tilstand som et aspekt af trivsel
- Spørgsmål om *familien og dens baggrund*. Spørgsmål om faktuelle demografiske og socioøkonomiske forhold, om familiens fysiske og psykiske tilstand og eventuelle oplevede stressbelastninger, om kontakt til familiens hjemland og andre familiemedlemmer, om den unge føler sig set og hørt i familien, og hvilke forventninger forældrene har til den unge.
Formålet var at lette starten af interviewet med konkrete spørgsmål og danne os et indtryk af de konkrete, faktuelle familieforhold, som den unge levede med.
- Spørgsmål om *trivsel*. De fem egenskaber (5 C's) der karakteriserer et ungt menneske i trivsel⁷ som det er beskrevet i forskningslitteraturen, er her operationaliseret til 12 spørgsmål om den unges egen *oplevelse af trivsel*. Den unge skal vælge mellem en positiv og negativ version af hvert spørgsmål ved at tage stilling til hvilket udsagn, der passer på oplevelsen af egen adfærd (Lerner et al. 2010, Lerner et al. 2005). Spørgsmaalsformuleringerne er desuden inspireret af svar fra unge, som er gengivet af Alberts, A.E. et al. (2006) og af formuleringer af spørgsmål og svar fra unge i Lerner et al.'s artikler
- Spørgsmål om *bevidst selvregulering*

⁷ **Personlig moral** (Character): respekt for sociale og kulturelle regler, har standarder for korrekt væremåde, en fornemmelse af rigtigt og forkert.

Tillid (Confidence): indre følelse af generel positiv selvværd og jegstyrke, selvgættelse.

Kompetence (Competence): positiv opfattelse af egne handlinger og andres vurdering af disse handlinger på det kognitive (at kunne tage beslutninger), sociale (interpersonelle færdigheder), og uddannelsesmæssige (skole karakterer, tilstedeværelse, test scores) område.

Relationer (Connection): positive relationer til andre mennesker og institutioner, der viser sig ved en gensidig udveksling mellem personen og kammerater, familie, skole og lokalmiljø/samfund, hvor begge parter bidrager til relationen.

Omsorg (Caring and Compassion): følelse af omsorg og empati over for andre mennesker.

Engagement i fællesskab(Contribution); Aktivt bidrag og medvirken til samfundet og de nære omgivelser og sig selv. Denne egenskab opstår først, når de andre fem egenskaber er til stede. Det vil sige senere i udviklingen, måske først i voksenalderen.

- Begreberne *seleksion*⁸, *optimering*⁹ og *kompensering*¹⁰ beskrevet som de væsentlige psykiske processer i bevidst selvregulering er i forskningslitteraturen blevet operationaliseret til spørgsmål med henholdsvis en målrettet og ufokuseret version af hvert spørgsmål. Den unge skal vælge den version, som svarer til den måde, den unge oplever at regulere sig selv på. (Getsdöttir & Lerner 2007, og Freund & Baltes 2002). Den korte version af dette spørgeskema er oversat og brugt i vor undersøgelse
- Spørgsmål om oplevelsen af *omgivelsernes fremmende eller hæmmende betydning* for de unges trivsel. Spørgsmålene er konstrueret med inspiration fra forskningslitteraturen om den betydning aktiver (assets) i omgivelserne har for unges trivsel (Theokas & Lerner 2006, Benson & Scales 2009 og Scales & Benson 2011), og modellen er nævnt af Bundick et al. (2010),
- Spørgsmål om *stressbelastning*. (CPSS - Children PTSD Symptom Scale brugt med tilladelse fra Edna Foa). CPSS er brugt både som test for at undersøge, om nogle af de unge var traumatiserede, og som udgangspunkt for samtale om stresssymptomer.¹¹
- Spørgsmål om *fremtiden*. Tegn-et-menneske-test (Goodenough 1926) blev brugt for at give de unge anledning til også at udtrykke sig visuelt, hvilket evt. kunne give adgang til tanker og følelser, de ikke kunne udtrykke verbalt. Da testens sigte er, at de unge skal beskrive sig selv også i fremtiden, kunne den også give mulighed for samtale om deres fremtidsperspektiver.

Procedure

Interviews af de unge foregik i et roligt lokale på skolen. For at skabe en så tryk og tillidsfuld situation som muligt, var de unges forældre forinden blevet orienteret om tidspunktet for interviewet. De unge blev inden interviewet forsikret om, at deres forældre havde givet deres tilladelse til interviewet, og at deres udtalelser ikke ville blive givet videre, hverken til forældre eller lærere. De blev forsikret om, at deres udtalelser i rapporten ville blive anonymiseret. De blev orienteret om formålet med undersøgelsen, og hvorfor specielt de blev bedt om at deltage. Det blev betonet, at deres svar ville hjælpe os til at blive klogere på, hvordan unge i flygtningefamilier havde det, og at de derved ville være med til på længere sigt at hjælpe unge ligesom dem selv. De unge blev spurgt, om de ville give os tilladelse til at optage interviewene. Ingen modsatte sig det.

Ikke alle interviews blev optaget, men i alle tilfælde blev de unges svar og udtalelser noteret på papir under interviewet. Begge former for registreringer blev begrundet over for de unge med, at det skulle støtte vor hukommelse. I løbet af interviewet blev begreber forklaret, hvis det var nødvendigt med en afklaring af hensyn til besvarelsen, f.eks. trivsel, selvtillid.

Ved flere interviews var vi to personer, en projektleder og en studerende. Den studerendes tilstedeværelse blev forklaret med, at det var en læringsituation. Kun én person ledte interviewet. Interviewet blev ført som en samtale, hvor vi fulgte rækkefølgen af spørgsmål i interviewguiden. De unge blev bedt om først at svare på det stillede spørgsmål, hvorefter de blev bedt om, at give konkrete eksempler eller uddybe deres svar, da vi var interesserede i deres overvejelser og refleksioner.

Det var vort indtryk, at de unge for det meste virkede rolige og tillidsfulde, og mange havde stor lyst til at fortælle om sig selv. For fleres vedkommende var det første gang, de fortalte andre om sig selv på denne måde. Enkelte virkede noget anspændte og lidt på vagt eller fortalte ikke så meget.

Interviewet tog ca. 1 time og blev efterfølgende skrevet rent og transskriberet.

Klasseundersøgelsen og interviewene er gennemført samme dag, hvilket kan være en metodemæssig fordel.

8 valg og prioritering af mål

9 valg og prioritering af midler

10 valg af midler eller strategier som kan erstatte dem, der ikke i første omgang kan bruges til at nå personens mål

11 Child PTSD Symptom Scale (CPSS) (Edna Foa, Johnson, Feeny and Treadwell 2001) er udformet ud fra PTSD diagnosen i DSM-IV klassifikationssystemet og kan registrere symptomer hos børn og unge fra 8 til 18 år. Der er 17 spørgsmål om oplevede symptomer samt spørgsmål om, hvordan symptomerne har påvirket de unges hverdag inden for de sidste to uger. Testen er valid mht. at registrere PTSD symptomer. Den er fundet egnet til at blive brugt som selvrapporteringsmåleinstrument både individuelt og i grupper, i struktureret klinisk interview og i mange forskellige sammenhæng. På baggrund af Yasmine Barouds analyser og vurdering af forskellige traumetest til børn fandt vi testen egnet til brug i vor undersøgelse (Yasmine Baroud 2011).

Blandet metode

Foruden informationer indhentet i det kvalitative interview af de unge, indhentede vi faktuelle informationer hos lærere og skoleledere. Lærerne blev spurgt om deres generelle viden om traumatisering og flygtninge, og om de havde konkret viden om den unges familiebaggrund. De blev desuden bedt om at udfylde SDQ-skema på den interviewede unge. Skolelederne blev spurgt, om skolen evt. havde særlige tiltag for at støtte børn og unge fra flygtningefamilier.

Spørgeskemaerne til klasselæreren blev udleveret i forbindelse med klasseundersøgelsen. Spørgeskema til skolelederen blev enten afleveret personligt eller til vedkommendes sekretær. Vi modtog dem udfyldt senere, som oftest med posten.

Spørgeskema til klasselærer

- SDQ-version for lærere om lærerens vurdering af den unge flygtning på de samme spørgsmål, som den unge selv besvarede i klasseundersøgelsen.
- Spørgeskema om lærerens forudsætninger mht. hendes viden om traumatisering og om flygtninge generelt og konkret om den pågældende familie.

Spørgeskema til skoleleder

- Spørgeskema om hvilke tilbud og foranstaltninger skolen har for at støtte indvandrere og flygtningebørn.

Den anvendte analysemetode

Vi har valgt temaanalyse (Brinkmann og Kvale 2009 kap. 6,11,12 og Howitt and Cramer kap.20) som gennemgående metode til at systematisere data fra hvert enkelt interview. Undersøgelsesspørgsmålene har været ledende for de temaer, vi har kigget efter. På den måde er interviewene undersøgt for:

- hvordan de unge oplever og beskriver deres trivsel
- hvilke egenskaber, de selv fremhæver, som positive for deres trivsel og udvikling
- hvilke selvreguleringsprocesser og andre ressourcer, de råder over.

Interviewene er endvidere analyseret i forhold til:

- hvilke aktiver, de unge oplever, der er i deres omgivelser
- hvordan de oplever, at omgivelserne fremmer eller hæmmer deres trivsel og udvikling.

Vi har i relation til ovenstående undersøgt, om der kunne være tale om afpasset udviklingsmæssig regulering hjemme og i skolen. Desuden har vi undersøgt, om de unge gav udtryk for stressbelastning og psykiske problemer i et eller andet omfang, og det er vurderet i sammenhæng med, hvordan de har oplevet deres trivsel. De unges fremtidsperspektiver er beskrevet som et samlet aspekt af deres trivsel.

Vi har interesseret os for kompleksiteten, dilemmaerne og modsætningerne i de unges fortællinger for at få indtryk af, om der kunne afdækkes mønstre og sammenhænge af forhold, der bidrager til de unges gode eller dårlige trivsel. Vi var interesseret i at afdække dynamikken i disse temaer. Vi ville gerne vide, hvilke styrker og belastninger, de balancerer med og hvordan, de forstår sig selv og mestrer deres liv. Vort mål har været at få en dybere forståelse af dynamikken i disse unges liv og udvikling.

For at perspektivere de unges udsagn fra interviewene har vi sammenlignet dem med deres svar på RCADS¹² og SDQ¹³ fra klasseundersøgelsen. Begge tests besvares ved selvrapportering og RCADS kan afdække tegn på angst og depression og SDQ viser styrker og vanskeligheder i skolen. Desuden har vi sammenholdt de unges egne udsagn på SDQ med lærerens udsagn fra SDQ om den unge.

Svarene fra skoleledernes spørgeskema og svarene fra lærernes spørgeskema om egne forudsætninger er opgjort for sig for at give et billede af skolens ressourcer i forhold til disse unge.

12 Revised Children's Anxiety and Depression Scale

13 Strengths and Difficulties Questionnaire

Beskrivelser af temaer fra interviewene

I de følgende afsnit vil vi præsentere resultaterne af analysen som de temaer, vi har identificeret på tværs af interviewene. F.eks.: Trivsel, omgivelsernes betydning, selvregulering, stressbelastning og skjult stressbelastning og skolernes betydning. De næste afsnit er struktureret omkring de fundne temaer, og vi præsenterer gennemgående temaer og mønstre af temaer. Der refereres undervejs til eksempler fra de enkelte interviews. Derefter bliver dynamikken mellem temaerne beskrevet og temaerne bliver sammenholdt med og diskuteret i forhold til de teorier og begreber, vi har omtalt tidligere.

Ud over en formidling af gennemgående temaer fra analysen præsenterer vi analyserne af de enkelte interviews fra de ældste unge, og den interesserede læser kan finde disse i Appendiks sidst i rapporten. Denne placering er primært af hensyn til læsevenligheden, men skal absolut ikke forstås som, at de enkelte interviews er en underordnet del af rapporten. Tværtimod er de som casestudier meget væsentlige. I dem kan man få et indgående konkret kendskab til, hvordan det fra den unges side opleves at være et ungt menneske fra en flygtningefamilie, og hvordan de bestræber sig for at få en fremtid i et land, det kan være vanskeligt for deres forældre at støtte dem i. Unge mennesker har en naturlig trang til at fremme deres udvikling og skabe deres egen fremtid. Disse unge har også denne trang og er ofte meget bevidst om deres egen udvikling og nogle har udviklet stor personlig styrke. Men de har også store, til tider uoverskuelige udfordringer for at mestre deres tilværelse, og ofte mangler de den nødvendige støtte fra omgivelserne til deres udvikling. De lever desuden med stressbelastninger i forskellige grader og skjuler ofte deres psykiske vanskeligheder for ikke at forstyrre billedet af at være velfungerende. Vi håber, at vi med disse analyser kan give et dybere indblik i og en større psykologisk forståelse af de unges personlige dynamik.

Det er væsentlig her at fremhæve, at undersøgelsen foregik på kun én dag og den fokuserede primært på de unges egne oplevelser. Man kan derfor naturligvis på grundlag af denne undersøgelse ikke udtale sig om de unges personlighed eller om deres fremtidige udvikling. Vi har fået et øjebliksbillede med de temaer og tendenser de har udtalt sig om og et indblik i nogle forhold på deres skoler.

III. Resultater fra interviewundersøgelsen - Gennemgåede temaer

Resultater fra tests om trivsel

Nedenfor vil vi præsentere den talmæssige opgørelse af resultaterne fra de test, der er anvendt til at vurdere de unges oplevelse af deres trivsel. Ved denne opgørelse kan vi få et indblik i, hvordan de unge som gruppe placerer sig på en dimension fra nul til høj tilfredshed med livet, høj besiddelse af egenskaber til at trives og rådighed over flere processer til at regulere deres udvikling. Vi kan desuden anvende resultaterne til at sammenligne den enkelte unge med gruppen.

Tilfredshedsstigen

Testen registrerer en aktuel tilfredshedstilstand. Den blev taget i starten af interviewet. De fleste har placeret sig i den høje ende af skalaen. 11 svar ligger mellem 8 og 10 trin, resten er fordelt hen over midten.

Grad af tilfredshed	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Antal unge	3	2	6	2	0	1	1	0	0	0

Man kan tage resultatet som udtryk for, at de allerfleste unge mente, at de generelt er tilfredse med deres tilværelse. Men da de unge blev præsenteret for Tilfredshedsstigen i starten af interviewet, kan man også tolke resultatet som et udtryk for, at de var interesserede i at give interviewerens det indtryk, at de havde det godt og var tilfredse med deres liv.

PYD-test

De unge skulle på denne test vælge mellem en positiv og negativ version af udsagn om egenskaber ved en person, som trives.

Egenskaber som udtryk for trivsel - de 5 C'er

Antal positive svar	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Antal unge	4	3	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0

I alt 10 unge oplevede, at de besad de fleste af de egenskaber, som var udtryk for trivsel. Fire unge valgte 12, tre unge valgte 11 og tre unge valgte 10 gange den positive udgave af spørgsmålene fra testen. Resten placerede sig henover midten. Disse svar kunne man tage som udtryk for, at de allerfleste af de interviewede unge oplevede, at de trivedes, fordi de havde de egenskaber, som karakteriserer et ungt menneske på vej i en positiv udvikling.

SOC- testen

De unge skulle på denne test vælge mellem en målrettet og en ufokuseret version af syv udsagn om oplevelsen af at råde over psykiske processer til bevidst selvregulering.

Processer ved bevidst selvregulering

Målrettet svar	7	6	5	4	3	2	1	0
Antal unge	1	4	2	1	3	0	1	0

De fleste af de unges svar ligger omkring midten. Kun en enkelt af de unge oplevede, at han rådede over alle selvreguleringsprocesserne, fire unge oplevede, at de rådede over 6 af dem, og tre unge oplevede, at de kun rådede over 3 af processerne. Tendensen er altså ikke så tydelig, som i PYD-testen. Ud fra den systemiske udviklingsteori og forskningsresultaterne fra 4-H-studiet, skulle man forvente, at de meget positive svar i PYD-testen korrelerede med, at gruppen som helhed også oplevede at have rådighed over de målrettede SOC-processer. Når det ikke var tilfældet, kunne det muligvis hænge sammen med, at der er få spørgsmål i SOC-testen, og at temaet dermed ikke er tilstrækkeligt belyst. I nedenstående analyse har vi imidlertid undersøgt, hvilke sammenhænge resultaterne indgår i.

Spørgsmålene fra alle tre test blev givet i begyndelsen af interviewet; først senere i interviewet blev de unge spurgt direkte om psykiske vanskeligheder og forhold, som kunne belaste deres udvikling. Direkte spørgsmål om psykiske vanskeligheder er i høj grad en invitation til at komme i kontakt med følelser og tanker, som man ellers skjuler. Vi kan derfor ikke udelukke, at de unges svar kunne have været anderledes, hvis spørgsmålene fra trivselstestene var givet i slutningen af interviewet. I analysen vil vi se på, hvordan resultaterne fra testene kan hænge sammen med temaerne fra interviews.

Resultater fra tests i klasseundersøgelsen

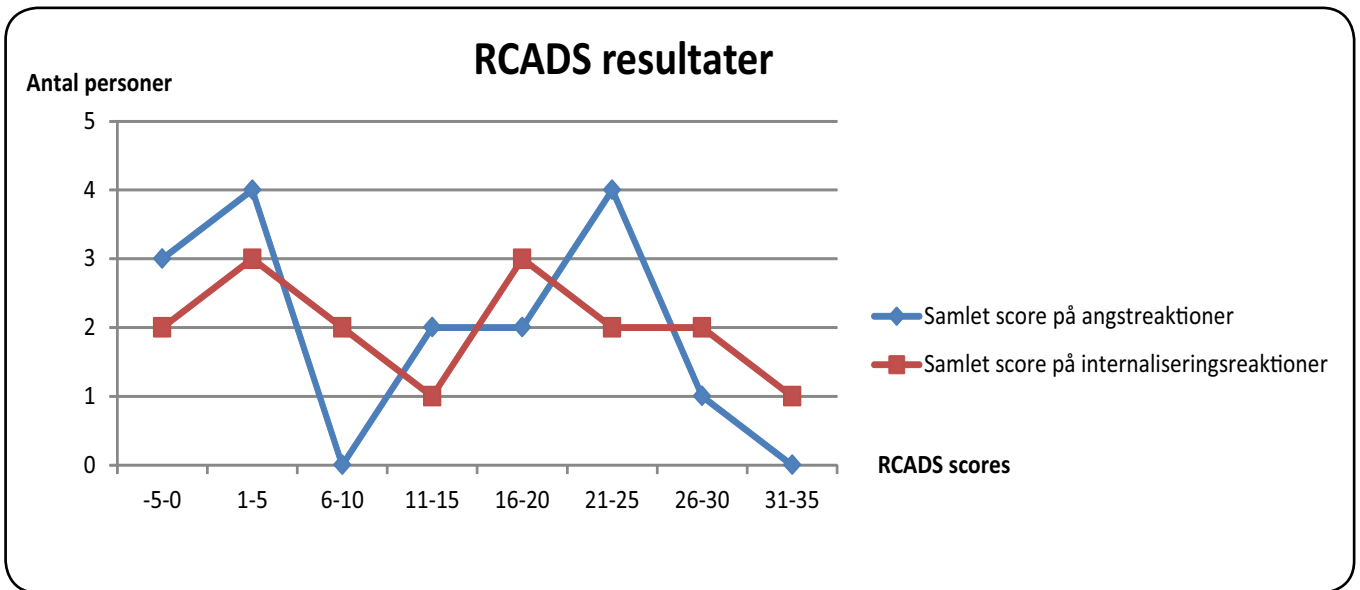
RCADS (Revised Childrens' Anxiety and Depression Scale)

Som tidligere nævnt har vi ønsket at inddrage resultaterne fra klasseundersøgelsen i analysen af interviews, da vi formodede, at de kunne perspektivere temaerne fra interviews.

RCADS er et selvudfyldningsskema med 47 udsagn om bekymringer, angst og triste følelser, og hvordan man oplever at man reagerer i forskellige situationer. De unge skulle for hvert udsagn vælge mellem fire angivelser af, hvor ofte udsagnet passede på dem, eller om det slet ikke passede på dem. Svarene er opgjort dels på forskellige undergrupper af angst og depression, dels i en samlet opgørelse af angst og af internalisering (angst og depression), som er en total opgørelse af alle svar. Registreringsskalaen går fra -20 til +40, hvor 40 er udtryk for det højeste niveau af internaliseringsproblemer. I opgørelsesmetoden af testen er der taget højde for de naturlige angstreaktioner, børn kan have, og som alene skyldes, at de er børn. Så selv om der kan registreres angstreaktioner, er en totalscore på 0 gennemsnitlig. Alle resultater der ligger over 0 er derfor udtryk for, at de unge viser flere tegn på angst og internaliseringsproblemer, end det er forventeligt hos gennemsnittet af børn og unge i samme aldersgruppe i Danmark (se i øvrigt beskrivelse af klasseundersøgelsen i denne rapport).

Resultaterne kan aflæses i figuren på næste side.

De allerfleste af de unge viste en meget høj samlet score på angst og samlet score på internaliseringsproblemer. Kun tre ligger under 0 på angst og to under 0 på internaliseringsproblemer. Resten fordeler sig opefter i skalaen. Angstscores grupperer sig mellem 10 og 30, og score for internaliseringsproblemer er fordelt ret jævnt fra 0 til 35. Vi vil derfor antage, at de fleste af de interviewede unge lider under meget store angst- og internaliseringsproblemer.



SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire)

SDQ er et selvrapporteringskema med 25 udsagn i henholdsvis en unge-, lærer- og forældreversion. Udsagnene er de samme og handler om, hvordan unge oplever sig selv og deres måde at agere på, eller hvordan læreren eller forældrene oplever den unges adfærd. Hvert udsagn skal besvares ved et valg mellem tre muligheder: passer ikke, passer delvist eller passer godt på den unge. Svarene bliver opgjort på syv kategorier med hensyn til hvilke styrker og vanskeligheder, de er udtryk for hos den unge.

Ved opgørelsen viste svarene fra de unge og svarene fra deres klasselærer sig at være meget forskellige. Når svarene fra de unge sammenlignes med lærernes svar, viser der sig dette mønster: Svarene er forskellige i fire ud af de syv kategorier, og svarene er ens i tre af de syv kategorier. Hertil kommer, at de unges svar desuden overvejende var positive. Det er ikke muligt at finde en enkel forklaring på dette mønster. En mulig tolkning er, at læreren og de unge lægger vægt på forskellige temaer som følge af deres forskellige roller i klassen; læreren kan f.eks. primært have fokus på adfærdsmæssige problemer og vanskeligheder. Der var en svag tendens til, at når de unge angav problemer med kammerater, opfattede læreren det som koncentrations- eller adfærdsproblemer. Det er også muligt at forstå de unges overvejende positive svar som et udtryk for deres aktive og positive holdning til deres egen udvikling, og et udtryk for det, de ønsker og stræber efter.

Resultatet svarer til resultatet fra flere og større undersøgelser, som finder store forskelle på læreres, de unges og forældrenes svar ved undersøgelser med samme eller lignende selvrapporteringsmetoder (Stevens and Vollebergh, 2008).

Temaer og mønstre af temaer

Det generelle billede fra testresultaterne hos de interviewede unge giver et overordnet indtryk af deres oplevelser af sig selv på nogle få parametre. I de følgende afsnit vil vi præsentere de temaer, mønstre af temaer og dynamikken imellem dem, som uddyber og perspektiverer testresultaterne, og som sammenfatter de temaer, de unge gav udtryk for i interviewene.

I de næste afsnit bliver der henvist til og citeret fra interviewene fra Habiba (12 år), Shvan (15 år), Ali (15 år), Qaria (13 år), Mona (15 år), Ikthar (14 år), Latifa(15 år) og Mohammed(17 år). De individuelle analyser af deres interviews kan læses i Appendiks.

Trivsel

Resultatet af analysen viste, at man kunne tale om trivsel og en positiv udvikling, når der var en sammenhæng mellem de unges tilkendegivelser af egenskaber for at trives, relevant støtte fra forældre og lærere, og de unges oplevelse af at råde over processer til bevidst selvregulering. I de følgende afsnit fokuseres der på beskrivelsen af dette mønster.

Støtte fra familie, lærere og kammerater

Undersøgelsen viste, at når de unge trives godt er det væsentligt, at der fra de nære omgivelser er relevant støtte og regulering af udviklingen, så støtten passer til de unges behov og ønsker for deres fremtidige udvikling. De unge oplevede det som vigtigt, at de havde et tilhørsforhold til familie, skole og kammerater, og at de selv accepterede værdierne i disse fællesskaber.

Familien

Familien blev oplevet som central og vigtig, selv om der kunne være problemer og dårligt fysisk og psykisk helbred. Tilhørsforholdet til familien var ofte en stor ressource. De unge fortalte, at det bidrog til deres trivsel, når de oplevede forældre, søskende og den udvidede familie være opmærksomme på dem og bestræbe sig på at støtte og regulere de unges udvikling. F.eks. nævnte Habiba, hvor vigtig kontakten til især moren var, fordi hun som ung kvinde oplevede at få gode råd og at have et særligt fællesskab med moren. Det var dog ikke altid, at støtten var tilstrækkelig på grund af forældrenes egen tilstand og deres mangelfulde kendskab til det danske sprog og det danske samfund. Men de unge var ofte forstående over for dette og accepterede det som et vilkår, de måtte leve med. Til gengæld fungerede flere familiemedlemmer som rollemodeller for de unge. De unge var stolte over, hvad deres forældre havde gået igennem og at det var lykkedes for dem at etablere sig i et eksilland, som Ali, der udtrykte stolthed over at hans far havde klaret at skabe sig en tilværelse i Danmark. De unge søgte selv at leve op til at udvise samme modstandskraft. Det var desuden væsentligt for de unges oplevelse af trivsel, at man i familien talte sammen og at man talte med dem om deres liv og udvikling.

Deres samvær med familien syntes præget af en gensidig åben kommunikation og interaktion, hvor de selv udviste fleksibilitet. Det var også væsentligt for de unges trivsel, at de unge selv viste empati og aktivt bidrog til familiens funktion. F.eks. fortalte Shavn, hvordan han på en meget omsorgsfuld måde havde taget sig af sin lillebror, når forældrene ikke var hjemme. Det betød, at de unge fik selvtillid, en tro på at kunne klare sig selv, klare vanskelige situationer og sætte sig bestemte mål for, hvordan deres videre udvikling skulle forløbe.

Dette mønster af støtte og gensidighed syntes at gælde generelt for de undersøgte unge - undtagen for Latifa, som oplevede at være uønsket i familien, og som reaktion herpå havde opgivet sit tilhørsforhold til familien. Hun gav da også udtryk for at opleve meget lav trivsel.

Skolen og lærerne

De unge var meget bevidste om, at skolen var vigtig for deres udvikling og deres fremtid. De bestræbte sig målrettet på at erhverve sig de nødvendige kompetencer, også selv om det ikke altid lykkedes for dem, (Qaria, Mona og Ikthar). Ikthar blev bange og ked af det når læreren var sur over at han ikke havde lavet lektier og lovede at lave dem til næste gang, selv om årsagen var at han ikke kunne finde ud af det. De var meget bevidste om, at som børn af flygtninge var succes i skolen afgørende for dem og deres fremtid. I de tilfælde, hvor der var en god, udviklende interaktion mellem lærer og den unge, var dette betydningsfuldt for deres oplevelse af trivsel og selvtillid (Ali og Shvan) Shvan fortalte f.eks., at læreren havde lært ham at holde sig væk fra alt det, han skulle lade være med. Desværre kunne vi konstatere, at der var flere tilfælde, hvor de unge ikke oplevede at få den støtte fra lærerne, som de gav udtryk for at have brug for (Qaria, Mohammed og Ikthar). Mohammed blev provokeret af at læreren ikke spurgte, hvordan han havde det, fordi han tidligere havde oplevet, at det hjalp ham. De oplevede, at de ikke fungerede og udviklede sig tilfredsstillende i skolen, hvilket føltes belastende. De mistede initiativ og selvtillid og blev usikre og oplevede fejl ved sig selv som årsag.

Venner og klassekammerater

Flere unge havde gode venner eller klassekammerater, hvor relationerne og samværet med dem for en stor del gjorde, at de kunne opleve at trives, især da det hjalp dem med at komme igennem vanskeligheder med andre klassekammerater. De allerfleste unge omtalte mobning, chikane, sårende drilleri eller at forholdet til klassekammerater var præget af konflikter. Resultatet var, at de trods andre gode relationer til klassekammerater kunne opleve sig udelukket af klassefællesskabet, og også at føle sig ensomme, triste og tvivlende på deres værd.

Bevidst selvregulering

Vi fandt som nævnt ovenfor, at mange af de unge, som udtrykte at de trivedes, også gav udtryk for, at de rådede over de fleste bevidste processer til at regulere sig selv og sin udvikling. Selvregulering er som nævnt tidligere en evne, hvormed den unge kan skabe en interaktion mellem sig selv og sine omgivelser for derved at styre og forbedre sin egen udvikling i den ønskede retning. De kan styre og regulere deres udvikling ved at prioritere deres mål, vælge midler til at opnå dem, og hvis en strategi ikke lykkes, kan de ændre den eller kompensere, så deres mål nås alligevel. Det vil sige, de styrer deres eksterne og interne ressourcer til at nå deres mål. Det var især tydeligt hos Shvan, Ali, Habiba og Qaria. De var bevidste om deres egen udvikling, satte sig tydelige mål og følte sig ansvarlige for deres handlinger. Shvan var f.eks. meget målrettet med systematisk at forbedre sin træning. På trods af, at Qaria ikke oplevede den støtte fra læreren, hun havde behov for, var hun meget målrettet mod at forbedre sine kompetencer i skolen. Hun virkede meget bevidst om sin egen udvikling og søgte målrettet at regulere den. Samtidig var hun meget reflekterende, observerende og ansvarsbevidst om sin egen rolle og andel i sine problemer. Denne bevidste, målrettede og selvstændige holdning i kombination med, at hun syntes også at profitere af en meget tæt relation til moren, kunne muligvis medvirke til, at hun oplevede at trives.

Når de unge oplevede, at de kunne præge og styre deres egen udvikling i den ønskede retning, så det ud til, at det udover at give trivsel også gav selvtillid, selvværd og følelsen af at have evner til at kunne klare situationen (self-efficacy). Men når det ikke lykkedes trods bestræbelsen mod at styre og regulere, blev selvtilliden og selvværdet forringet.

Et trygt og positivt tilhørsforhold til hjem og skole - og ringe selvregulering

Nogle få unge viste et mønster, som ikke svarede til vort teoretiske udgangspunkt, som er formuleret således: Når den unge oplever at have mange egenskaber for at trives, hænger det sammen med, at den unge også oplever at råde over processer til at regulere sin udvikling. Mona og Ikthar gav udtryk for, at de trivedes, da de vedkendte sig de fleste af egenskaberne ved positiv udvikling. De havde meget lave scores på RCADS, og kun Ikthar oplevede en vis stressbelastning. Men de synes meget lidt bevidste om deres udvikling og syntes kun at have ganske få selvreguleringsprocesser til rådighed. Lærerne oplyste imidlertid, at de oplevede dem som dårligt begavede. Det kunne give en forståelse af, hvorfor de ikke havde udviklet bevidst selvregulering, idet ringe kognitive evner vil betyde, at de vil fungere som et yngre barn, hvilket gør det vanskeligt at være målrettet og selvregulerende. Denne antagelse støttes af, at en af de interviewede, som på interviewtidspunktet var ti år, udviste det samme mønster.

De forhold, der syntes at være afgørende for deres oplevelse af trivsel, var, at de oplevede et trygt og tæt tilhørsforhold til deres familie og oplevede støtte og regulering af deres udvikling fra forældrene, og at der blev taget hensyn til deres behov. Begge syntes at hvile i en lidt barnlig tillidsfuld relation til, at familien tog sig af dem, og de syntes ikke at have ønsker om at styre deres egen udvikling.

Desuden udtrykte de begge et positivt tilhørsforhold til skolen og et stort ønske om at lære, hvilket kom til udtryk i deres bestræbelser på at tilegne sig faglige kompetencer. De satte begge stor pris på deres lærere, som de oplevede støttede dem. Endelig gav de udtryk for at få støtte og anerkendelse fra gode kammerater, som betød meget for dem. De undgik dog ikke psykiske vanskeligheder, da de ikke altid evnede at leve op til skolens faglige krav, hvilket afstedkom reaktioner fra lærer og klassekammerater, der belastede dem. Dette uddybes senere.

Vor vurdering er således, at megen og stærk støtte fra familie, skole og kammerater i høj grad bidrog til deres trivsel og beskyttede dem mod de belastninger, de også oplevede. Ikthar syntes desuden at have en ekstra ressource i sin tilknytning til sin religion og sit religiøse miljø.

Svigt fra familien - men støtte fra skolen

Latifa repræsenterede som den eneste et mønster med meget lav trivsel, kun lidt tilfredshed med sin tilværelse, få evner til at regulere sin udvikling, symptomer på traumatisk stress og meget høje scores på RCADS. Latifas svar på traumetesten og hendes udtalelser fra interviewet svarede tydeligt til, at hun led under symptomer på traumatisk stress.

Hun oplevede ikke kun meget ringe støtte i familien, men hun oplevede også at være udstødt og uønsket i familien og syntes at have opgivet sit tilhørsforhold til dem. Hun udviste overordentlige store psykiske vanskeligheder og syntes at have mistet troen på sig selv som et godt menneske. Hun gav udtryk for, at hun ikke kunne lide sig selv og at hun ikke var sikker på, at hun var et godt menneske. Som følge af hendes faglige vanskeligheder var hun placeret i specialklasse.

Når hun rådede over meget få selvreguleringsprocesser, kunne det antages bl.a. at hænge sammen med familiens udstødelse af hende, idet familien over længere tid ikke syntes at have haft interesse i at kommunikere og interagere med hende og at fremme og støtte hendes udvikling. Men hendes manglende selvregulering syntes i høj grad også at hænge sammen med hendes tilstand af traumatisk stress, som kan antages at hindre udviklingen af bevidst selvregulering. Det uddybes senere. I det perspektiv er det væsentligt at fokusere på skolens store støtte til hende og den indsats, hun oplevede at lærerne ydede for at hjælpe hende fagligt og støtte hende personligt. Hun oplevede et stort tilhørsforhold til skolen og syntes at trives, når hun var der. Skolens indsats kan ikke undervurdes, idet den synes at have givet hende muligheden for at fastholde en vis tro på sig selv og sine evner og at bidrage til, at hun kunne udvikle en evne til at reflektere over sig selv og sin udvikling.

Et paradoksalt mønster: Trivsel og stress hos samme person

Det var overraskende at opdage et paradoksalt mønster med trivsel og samtidig stressbelastning hos flere af de unge. Samtidig med at Ali, Qaria og Habiba gav udtryk for at trives, var de også belastet af svære stresssymptomer og mange internaliseringsproblemer. Deres oplevede stressbelastninger og psykiske vanskeligheder syntes imidlertid ikke at hindre deres oplevelse af at trives og føle sig nogenlunde tilfreds med deres tilværelse. Stressbelastningens betydning i denne sammenhæng vil blive uddybet senere.

Vi vil her pege på det aktiv i de unges omgivelser, at der syntes at være en god og forstående støtte hos forældrene, som trods egne vanskeligheder syntes at være opmærksomme på og villige til at tale med de unge om deres situation, hvilket kunne antages at bidrage til de unges oplevede trivsel. Ali gav f.eks. udtryk for, at han igennem hele opvæksten havde oplevet et stærkt sammenhold med faren og et nært forhold til farens familie, og at han havde oplevet, at faren beskyttede ham mod chokket ved morens svigt. Han syntes således i sin opvækst at have udviklet en selvstændighed, tro på sine evner og en vis hårdførhed, så han kunne modstå belastninger.

Et paradoksalt mønster: Den unge trives og læreren oplever problemer

Shvan syntes som den eneste af de undersøgte unge at vise et mønster med alle egenskaber ved at trives, nemlig at råde over meget veludviklede selvreguleringsprocesser, ikke vise tegn på stressbelastning og at have meget lave scores på RCADS. Altså tilsyneladende et eksempel på en ung flygtning, for hvem det er lykkedes at undgå at få forstyrrende problemer.

Flere faktorer tilsammen kunne antages at have bidraget til dette. Han gav udtryk for at være meget positivt knyttet til sin familie og oplevede, at de meget aktivt støttede hans udvikling på alle måder. Der syntes også at være en meget gensidig forstående udveksling mellem ham selv og familien om, hvad der var godt for hans udvikling, og han viste selv en åben og fleksibel holdning over for andres vurderinger af ham. Han erkendte f.eks., at læreren havde hjulpet ham både fagligt og socialt med de problemer, han havde i skolen.

Man kunne antage, at det har været betydningsfuldt, at han tidligt syntes at være meget bevidst om at regulere og målrette sin udvikling. Dette kom f.eks. til udtryk ved, at han havde lært sig selv dansk, og at han i længere tid havde styret målrettet mod at være den bedste i sin sportsgren. Endvidere kan han under sin tid på flugt have profiteret af, at han skulle klare sig i flere fremmedsprogede lande, hvilket har motiveret ham til tidligt at lære sig nye færdigheder. Man kan desuden heller ikke udelukke, at forældrene ikke selv er traumatisk stressbelastet, for han gav ikke udtryk for at have oplevet belastninger fra dem, kun støtte.

Men lærerens meget store bekymring for ham og hendes udtalelser om hans meget ringe faglige standard og urolige adfærd i klassen forstyrrer imidlertid billedet af hans oplevede trivsel. Vi kan ikke finde klare sammenhænge i dette mønster. Man kan antage, at Shvans generelle egenskaber for at trives og at han har oplevet støtte i omgivelserne, dominerer over oplevelsen af vanskeligheder i skolen. Man kan også antage, at der er problemer internt i klassen, som læreren ikke kan styre, og at det skaber problemer for ham i skolen, men at hans oplevelse af at trives uden for skolen er vigtigere for ham.

Sammenfatning

Et mønster af samvirke mellem positive egenskaber for at trives, bevidsthed om egen udvikling og evne til at regulere den, stabil og indfølelse støtte fra forældre og lærere, som kan indgå i en gensidig interaktion med de unge synes at være væsentlige, fremmende faktorer for de unges udvikling og trivsel. De undersøgte unge kunne på ingen måde siges at have alle muligheder til rådighed for deres udvikling; men deres beretninger kunne tyde på, hvis nogle af disse faktorer er stærke, kunne det bidrage til, at de oplevede at trives generelt eller at trives på nogle områder og at være nogenlunde tilfredse med deres liv. Det kan inspirere os til at være opmærksomme på at forstå og forstærke disse faktorer i de unges liv.

Stressbelastning forstyrrer evnen til at fungere i dagligdagen og evnen til selvregulering

Vi har vurderet, at de allerfleste af de undersøgte unge var belastet af stress i mere eller mindre grad, og en enkelt af de unge, Latifa, blev vurderet til at være traumatisk stressbelastet. Adskillige af de unge led under symptomer som angst, anspændthed, søvnvanskeligheder og mareridt, indtrængende tanker og billeder, skræmmende fantasier og koncentrationsvanskeligheder. Næsten alle gav udtryk for internaliseringsproblemer, og flere følte sig alene og usikre. Da flertallet af de unge var født i Danmark, må man antage, at de har været udsat for forskellige og andre belastninger end krig og flugt, f. eks. belastninger forbundet med deres relation til andre mennesker.

Forskellige belastninger

De unge har fortalt om følgende forskellige forhold, der har bidraget til deres oplevede belastninger.

Flugt og usikkerhed

For de få, som var født i forældrenes hjemland, må oplevelsen af f.eks. flugt antages at være medvirkende til at belaste dem. Qaria oplevede f.eks. et langvarigt flugtforsøg med skiftende opholdssteder, savn og usikkerhed i forhold til faren.

Forældrenes traumatiske tilstand og flygtningestatus

For de unge, der er født i Danmark, vil vi antage at forældrenes traumatiske tilstand i høj grad har medvirket til at stressbelaste de unge, også selv om måske kun den ene forældre er traumatisk stressbelastet. De unge udtrykte bekymring for forældrenes helbred og tilstand (Habiba og Qaria). Forældrenes beretning om deres oplevelser i hjemlandet eller TV-påvirkninger fra forældrenes hjemland kan antages at have haft en direkte indvirkning (Habiba og Ikthar). Generelt syntes forældrenes egne problemer at gøre det vanskeligt for dem at forholde sig adækvat og afpasset til de unges behov, udvikling, skolegang og psykiske problemer. Interaktionsmønstre mellem forældre og unge syntes ofte præget af utilstrækkelig støtte; de unge oplevede ikke at få den rette hjælp til at klare skolegangen. For Latifas vedkommende syntes der at være tale om direkte svigt. De allerfleste familier syntes desuden præget af vanskeligheder med skulle fungere i et eksilland. Forældrene var ofte arbejdsløse og flere havde problemer med at lære dansk og med at forstå eksillandets sociale forhold og normer. Dette gjorde det vanskeligt for dem at socialisere deres børn til skolen og samfundet. Følgelig oplevede de unge ofte at skulle klare udfordringerne i skolen alene.

Ulykker

Hos nogle syntes ulykker direkte at have påvirket dem (Latifa og Mohammed), hvis familier havde været involveret i en bilulykke. Mohammed havde desuden oplevet, at faren havde raseret hjemmet et par gange, og Ali havde oplevet, at hans mor forlod familien, da han var syv år.

Chikane

Overraskende mange af de undersøgte syntes at have oplevet sårende drilleri, chikane, mobning og diskrimination (Habiba, Qaria, Ali, Ikthar, Shvan, Mohammed og Mona). Chikane og mobning er stærkt stressbelastende, og mange af de unge fortalte om trusler og verbale angreb, og at det havde virket meget nedbrydende og angstfremkaldende på dem. Det er også overraskende at høre de unge fortælle, at lærerne ikke er opmærksomme på chikanen og ikke af sig selv griber ind og stopper det. De unge oplevede at stå alene og ubeskyttet over for disse angreb, og de følte sig ensomme og ængstelige.

Fiasko i skolen

Endvidere udtrykte nogle af de unge store bekymringer og angst for ikke at kunne klare skolegangen (Qaria og Mohammed). Denne angst kunne hænge sammen med høje forventninger til deres skolekarriere, og syntes for Mohammeds vedkommende være direkte associeret til en angst for fremtiden og ringe jobmuligheder.

Påvirkning af den daglige funktion

De unges stressbelastninger og bekymringer syntes i høj grad direkte at påvirke deres daglige funktion i skolen og i hjemmet, deres bevidste selvregulering og at give anledning til adskillige psykiske vanskeligheder. I de følgende afsnit vil vi præsentere beskrivelser af, hvordan stressbelastningen påvirker de unges daglige funktioner.

Faglige problemer

Mange af de unge syntes at have faglige problemer og at opleve vanskeligheder med indlæring, koncentration og opmærksomhed. Dette kan igen bidrage til at forstærke oplevelsen af problemer og belastninger, fordi de oplevede ikke at kunne præstere det, der blev forventet af dem i skolen og endte med at bebrejde sig selv deres manglende kunnen (Qaria, Ikthar, Mohammed og Habiba). Følgelig led mange i den forbindelse under ringe selvtillid, ringe tro på egne evner og ensomhed.

Overdreven brug af bevidst selvregulering

Hos tre af de unge (Habiba, Qaria og Ali) kunne man som nævnt tidligere se en paradoks sammenhæng mellem, at de oplevede at trives godt, at være meget bevidste om kunne regulere deres udvikling samtidig med at de udviste adskillige symptomer på stressbelastning og fik høje scores på RCADS. Vi vil søge at forstå dette paradoksale mønster ved at diskutere virkningen af bevidst selvregulering.

Når de unge er meget bevidste om at besidde egenskaber for at trives, og deres beskrivelser viser, hvor bevidste, målrettede og sikre de er på at kunne styre og regulere deres udvikling, kan man antage, at de har oparbejdet en vis modstandskraft mod stressbelastninger. Men oplevelsen af at kunne styre og regulere sig selv og sin udvikling og at kunne mestre en situation, som er en forholdsvis ny evne i de unges udvikling, kan tillige antages samtidig at have forført disse tre unge til at overforbruge denne evne. De syntes i alt for høj grad parat til at tage ansvar for deres egen og andres udvikling, bl.a. fordi de oplevede at kunne det, men har samtidig underprioriteret deres egne følelser og psykiske vanskeligheder. De søgte måske også at beskytte forældrene mod deres egne problemer. Ali f.eks. brugte sin selvstændighed og tro på sin kunnen til selv at ville løse problemer med mobning. Qaria f.eks. brugte selvregulering til viljesmæssigt at satse på at få bedre karakterer i skolen og at undertrykke sin vrede mod forældrene for dermed at forsøge at forebygge eventuelle større problemer i familien. Habiba undertrykte og skjulte sine følelser ved rent fysisk at isolere sig på sit værelse eller på toilettet. Mange af de unge forsøgte desuden at berolige sig selv ved at bruge deres mobiltelefon eller se TV eller film.

I tilslutning til dette mønster syntes der imidlertid også at tegne sig et mønster af manglende opmærksomhed hos både forældre og lærere på de unges psykiske vanskeligheder, og manglende viden om, hvordan man kunne støtte dem. De unge fortalte, at de betroede sig til kammerater, men fortalte ikke noget om, at de betroede sig til voksne. De var nødt til selv at søge at mestre deres psykiske vanskeligheder.

Stressbelastningen syntes at virke meget dybtgående på deres personlighed og oplevelse af sig selv. F.eks. gav flere af de unge udtryk for manglende selvtillid, ensomhed og en oplevelse af at være anderledes samt sårbarhed og usik-

kerhed i sociale sammenhænge. Man kan derfor frygte, at stressbelastningen på længere sigt vil nedbryde deres ellers stærke ressourcer.

Selvhævdelse som erstatning for selvregulering

Latifa og Mohammed rapporterede om meget svær stressbelastning og angav høje scores på internaliseringsproblemer. Samtidig viste de en svækket udvikling af evnen til at regulere deres egen udvikling. På baggrund af deres udtalelser kunne man antage, at de over en længere årrække har været udsat for svær stressbelastning i forskellige sammenhænge. Man kunne derfor antage, at en længerevarende stressbelastning havde hæmmet udviklingen af evnen til bevidst selvregulering hos dem, hvilket der synes at være teoretiske belæg for. Se uddybning heraf nedenfor.

Da de som alle unge er i en proces mod at udvikle større selvbevidsthed og individualitet, kunne vi observere, at der hos dem syntes at indtræde en stærk selvhævdelse og noget rigid selvbevidsthed. En selvhævdelse, der kunne tolkes som en slags erstatning for de evner, de manglede til at regulere deres udvikling. Latifa gav f.eks. udtryk for at opponere meget markant i ord og handling mod familiens normer og at hævde sin ret til at have sine egne meninger og holdninger. Mohammed argumenterede f.eks. for at fastholde en dobbeltidentitet og sin egen - tilsyneladende uhensigtsmæssige - arbejdsmåde i gymnasiet for at fastholde en vis selvrespekt. Som følge af utilstrækkelig evner til at forme og regulere deres udvikling kunne man se dette som en bestræbelse på at formulere en identitet med faste egne meninger. Man kan også se det som en overlevelsesstrategi i de miljøer, de færdedes i, da deres muligheder for at indgå i en mere fleksibel interaktion med deres omgivelser var få. Denne overlevelsesstrategi syntes imidlertid at føre til konflikter for dem, netop fordi de ikke syntes at kunne mestre at indgå i en gensidig interaktion med omgivelserne.

Latifa syntes at være meget hårdt ramt af traumatisk stress og familiens stigmatisering og marginalisering af hende. Hele hendes almene psykiske tilstand syntes i alvorlig grad at være truet og svækket. Det er derfor vores vurdering, at muligheden for at hendes trivsel fremover kan bedres er helt afhængig af både lærernes opmærksomhed på hendes tilstand og at hun modtager professionel hjælp. Da både hun og Mohammed imidlertid er i stand til at reflektere over sig selv og udvise en vis hårdførhed, kunne det antages, at deres trivsel kunne bedres, hvis de fik den rette hjælp til deres udvikling.

Sammenfatning

Det var overraskende at finde, at de allerfleste unge gav udtryk for at lide under stressbelastninger i større eller mindre grad, også de unge, som oplevede at de trivedes. Belastningerne kunne skyldes forskellige forhold, men syntes især at udsplaye sig i de relationer, de havde til personer i deres nære omgivelser. De unge kunne være påvirket af forældrenes traumatiske stresstilstand eller drilleri eller chikane fra jævnaldrende. De unge bestræbte sig på selv at mestre de psykiske følger af stressbelastningen ved at bruge egne ressourcer som f.eks. selvregulering, men deres udtalelser i interviewene syntes at vise, at stressbelastningen i høj grad påvirkede deres daglige funktioner og gav anledning til psykiske vanskeligheder.

Skjult stressbelastning

I de foregående afsnit har vi tematiseret, hvordan hovedparten af de unge oplevede stor stressbelastning. De unges psykiske vanskeligheder og symptomer på stressbelastninger syntes imidlertid i overvejende grad at være ukendt og skjult for deres omgivelser. De problemer, der var synlige eller som de unge gav udtryk for, syntes enten ikke at blive opfattet eller at blive tolket som udtryk for noget andet af deres omgivelser. Nedenfor vil vi søge at beskrive denne dynamik mere uddybende.

Forældrenes og lærernes manglende forståelse

Forældrenes og lærernes vanskeligheder med at forstå og møde de unges behov syntes at give anledning til, at de følte sig forkerte eller ikke accepterede. F.eks. blev Qarias vanskeligheder med at styre irritation og vredesudbrud mødt med tavshed fra forældrene, og hun syntes at opleve skyld over sin reaktion. Indtrykket var ikke, at forældrene bestræbte sig på at forstå hende, men snarere at de signalerede, at hendes adfærd var uacceptabel. Habiba

gav udtryk for, at hun følte sig usynlig i familien. Desuden blev hendes tendens til at falde, hvor hun oplevede, at benene pludselig svigtede under hende, tilskrevet vokseværk af moren og syntes ikke at give moren anledning til alvorlig bekymring for datterens tilstand. Habiba oplevede, at blive hjulpet af kammerater, men hendes vanskeligheder syntes ikke at blive bemærket af læreren. Latifas traumatiske stresssymptomer blev af familien opfattet som dæmonbesættelse og førte til restriktioner i hendes adfærd. Hun oplevede sig uønsket og uden betydning i familien.

Urolig adfærd i klassen, konflikt med kammerater og koncentrationsvanskeligheder blev registreret af lærerne, men blev efter de unges oplevelse ikke forsøgt forstået (Mohammed). Vanskeligheder med at indlære og lave lektier blev af læreren mødt med opfordringen om at "tage sig sammen" og blev ikke forstået som de koncentrations- og opmærksomhedsvanskeligheder, de unge oplevede (Qaria og Ikthar). For det meste syntes der at være tale om manglende opmærksomhed på de unges psykiske vanskeligheder. F.eks. opfattede lærerne Ali, Qaria og Mohammed som velfungerende unge på trods af, at de var præget af svær stress og psykiske problemer.

De unge

De unge syntes selv at være klare over deres symptomer og bevidste om deres vanskeligheder. Men de var usikre på, hvordan de skulle forstå deres vanskeligheder og forstå sig selv. De oplevede, at de var mærkelige og havde skøre tanker og fantasier (Habiba, Ali, Mohammed og Latifa). De følte sig bange, ængstelige, hjælpeløse over for deres egne reaktioner og isolerede sig f.eks. på deres værelser eller søgte at berolige sig selv ved en slags tankekontrol eller distraktion ved at kigge på deres mobil. De oplevede at være alene og ensomme og syntes at søge en forklaring på det uforståelige ved at tænke, at det var en fejl ved dem selv, eller at de var et dårligt menneske (Latifa, Ikthar og Qaria). Mona gav udtryk for, at hun følte sig flov over sin egen fejlbarlighed.

Deres psykiske vanskeligheder syntes at blive mere tydelige for dem ved sengetid, og flere oplevede mareridt. Nogle oplevede fysiske symptomer som træthed og ondt i hovedet. Deres udtalelser tyder som nævnt ikke på, at de har betroet sig til voksne - måske med undtagelse af Latifa; de har højst søgt støtte hos kammerater. Vort indtryk var, at det i vort interview af dem var første gang, at de fortalte nogen om deres psykiske vanskeligheder og belastninger, og at de kun gjorde det, fordi de blev spurgt.

Endelig konstaterede vi, at trods det at familierne til de interviewede unge alle var henvist til Oasis, havde kun tre af dem rent faktisk været i behandling i Oasis, heraf en i et gruppeforløb. Vi vil tillade os at stille spørgsmålet: Hvilke stærke kræfter bidrager i så stort omfang til at skjule de unges belastninger og psykiske vanskeligheder?

Sammenfatning

Der synes således at være et ret massivt samvirke af flere faktorer, der fører til, at de unges stressbelastning ikke opdages eller ikke opleves som en alvorlig forstyrrelse af deres funktion og trivsel. Forældrene og lærerne kunne være tilbøjelige til at fejltolke de unges reaktioner eller helt at overse dem. Hos forældrene kunne det hænge sammen med deres egen belastede situation og tilstand, og i skolen og hos lærerne synes især manglende kendskab til stressbelastning at spille en stor rolle. De unge skjuler også selv deres psykiske vanskeligheder for andre, hvilket kan være en følgevirkning af stressbelastningen, idet den kan give anledning til følelser af ensomhed, afmagt, skam og skyld. Se senere diskussion.

Ressourcer hos lærere og i skolen

Ovenfor har vi tematiseret forskellige forhold, der bidrog til at de unges stressbelastninger syntes at være ukendt eller skjult for deres omgivelser. I det følgende afsnit vil vi beskrive, hvilke aktiver de oplever er tilgængelige og støtter dem i skolen. Derefter vil vi perspektivere deres oplevelser med skolens forudsætninger for at undervise og tage sig af dem som børn af traumatiserede flygtningefamilier.

Skolen som vigtig og oplevelse af støtte fra lærerne

De unge gav generelt udtryk for, at de satte stor pris på den undervisning, de fik i skolen. De, der ikke var født i Danmark, havde f.eks. oplevet at være uden skoleundervisning i lange perioder. Flere af de unges forældre havde desuden selv haft meget lidt skolegang, og de unge udtrykte på den baggrund stor taknemmelighed over at gå i skole, lære fag og blive klogere. De var meget bevidste om, at forældrene på grund af ringe danskundskaber ikke

kunne hjælpe dem med lektier, hvorfor de følte sig meget afhængige af den hjælp, de kunne få i skolen. Flere fremhævede, at det var vigtigt for deres fremtid, at de klarede sig godt skolen.

Hjælp som ros, skub og opmuntring til at gøre en ekstra indsats blev fremhævet som god støtte, så de fik motivation og lyst til at lære. Shvan værdsatte, at læreren havde hjulpet ham med at undgå konflikter med klassekammerater, og Habiba var glad for, at læreren fik stoppet mobning af hende, efter at hun dog selv havde gjort læreren opmærksom på det. For Latifa var det meget betydningsfuldt, at der altid var hjælp at få, og at hun kunne tale med lærerne.

De unges oplevelse af manglende støtte fra lærerne

Set i forhold til den støtte, de unge oplevede at få fra lærerne, fyldte beskrivelserne af den støtte, de unge savnede at få fra lærerne imidlertid langt mere. Flere manglede og efterlyste mere faglig hjælp, opmuntring og skub og hvad de kaldte den rigtige hjælp. Qaria og Ikthar pegede f.eks. på, at en opfordring til at "tage sig sammen" ikke hjalp, fordi de ikke vidste, hvordan de skulle gøre det.

Mange fremhævede, at de især manglede mere personlig hjælp og samtaler med læreren, og at de savnede, at læreren sørgede for, at man talte mere sammen i klassen. Nogle var direkte bange for en lærer (Ikthar og Mohammed). På baggrund af deres omfattende psykiske vanskeligheder og symptomer på stressbelastning er det forståeligt, at de har stort behov for mere personlig støtte fra læreren.

De allerfleste unge omtalte mobning, chikane, sårende drilleri eller dårlige relationer til klassekammerater. Der syntes ikke i deres beskrivelser at være omtale af, at læreren havde opdaget, at disse ting foregik, taget det alvorligt eller taget initiativ til at standse det - undtagen i Habibas tilfælde. De unge oplevede det som stærkt belastende, og det synes at forstyrre deres udvikling og daglige funktion alvorligt. Man kan med undren spørge, om det virkelig forholder sig sådan, at lærerne ikke er opmærksomme på så megen chikane? Muligvis foregik chikanen når læreren ikke var tilstede. Men problemet er alligevel skolens og lærernes ansvar. Hvis lærerne ikke er opmærksomme på sådanne problemer, bliver resultatet, at de unge begynder at opfatte det som et personligt problem, tager ansvar for det og selv prøver at løse det på deres måde. Ali er f.eks. parat til at banke den, der mobber ham.

Skolen som institution

Udover at de unge var tilfredse med at skolen lærte dem noget, havde de ikke kommentarer til skolen som sådan. Men der var i deres udtalelser eksempler på forhold ved skolen som institution, der kunne tænkes at medvirke til at de ikke trivedes godt. Nogle brugte f.eks. ikke lektiecafé, da de ikke fik udbytte af den, fordi de behøvede mere hjælp, end den der var til rådighed. De omtalte sjældent direkte vanskeligheder med at mestre det danske sprog, bortset fra Qaria, men deres udtalelser afspejlede, at de måtte have store vanskeligheder både at med forstå og udtrykke sig præcist på dansk.

Danskkundskaber

Da vi fokuserede på de unges danskkundskaber, var det påfaldende så store vanskeligheder mange af dem havde ved at udtrykke sig sammenhængende, eller de udtrykte sig upræcist, brugte selvopfundne ord og formuleringer som f.eks. "moragtig" og syntes at have et lille ordforråd. Det må antages, at dette i høj grad påvirker deres muligheder for at følge med i undervisningen og lave lektier, og at det også påvirker deres sociale liv i skolen, så deres relationer til kammerater forværres med risiko for at de bliver drillet og chikaneret. Qaria fortalte direkte, at hun havde så store vanskeligheder med forstå ordene i de tekster, der blev brugt i undervisningen, at hun ikke kunne få mening i det, hun læste. Hun oplevede stor frustration over ikke kunne følge med i undervisningen. I betragtning af de fleste er født her i landet, kan det undre, at skolen ikke har været i stand til at sikre sig, at disse unge har en sprogkompetence på niveau med deres jævnaldrende. Selv om der skal tages højde for, at det sprog der blev brugt i interviewet er talesprog, er sprogbrugen hos flere af de unge meget abrupt, usammenhængende og kan være svær at få mening i. Citatet nedenfor er fra en ung mand på 14 år, han gik fem år i skole i hjemlandet og fortalte, at han dér var en af de bedste i klassen. Han havde været i Danmark i tre år.

"(Hvad forventer dine forældre) De håber at jeg bliver en læge når jeg bliver stor- de forventer meget af mig - (Hvad synes du selv) Ikke nemt, det er ikke så mange, der kommer den måde - hvis man tror

på sig, det kan man sagtens - det er svært for nogle - de siger det bare, de er ikke helt sikre, om vi synes det samme - hvis du - (Har de andre ønsker) de siger ikke noget - (Er det et svært pres) ja - skal også lære dansk (Hvordan går det med at følge med) Ikke helt med dansk, men med engelsk har jeg mange problemer. Man starter først engelsk i 7 klasse dernede. Når jeg kom jeg har kun lært engelsk en måned - ikke helt - jeg kan overhovedet ikke, selv om jeg har gået i 6 klasse. Jeg har ikke lært så meget. (Kan du skrive dansk) Fint nok, ikke problemer så meget"

Ud over at citatet nedenfor er usammenhængende, er der også flere egne ord og vendinger hos en ung mand født her i landet:

"Min mor derimod - jeg har følelsesmæssigt med at grine og alt det der har jeg meget fra min mor. Det indre er meget moragtigt. Hun er meget sådan, tænker over folk. Det er jeg meget. Nu Facebook, der er blevet kendt - hvis der nogen der skriver: typisk vil have opmærksomhed " jeg hader mit liv" Så kan jeg ikke lade være med - skriver. "Har du brug for hjælp" ... det har jeg fået fra min mor, hun er meget, en der hjælper. "

I andre tilfælde kan man se eksempler på, hvordan følelser som angst påvirker sproget, så det bliver usammenhængende:

"Det også, fordi nogen gange, så er det sådan - altså - jeg er nemlig - den ting som vi fik lige før, - så er det også nu - jeg er skræmt nogen gange eller ofte, jeg har det også - når jeg er i et stort mørkt rum alene, kan jeg ikke holde det ud - må jeg simpelthen bare løbe ud, jeg kan ikke holde det ud, jeg bliver så rigtig bange og tænker på alle mulige ting - uhyggelig og skræmmende ting"

Resultater fra spørgeskemaundersøgelse af lærere og skoleledere

Efter at vi har tematiseret, hvordan de unge oplever den undervisning og den støtte de får i skolen, vil vi beskrive resultaterne fra de spørgeskemaer, lærerne og skolelederne blev bedt om at udfylde, og sammenholde disse informationer med de unges oplevelse.

Lærerne er blevet spurgt om deres viden om traumatisering og deres generelle viden om flygtninge, og om de havde konkret information om familierne og de unge, som deltog i undersøgelsen. Skolelederne er blevet spurgt om hvorvidt der var særlig hjælp og særlige tiltag i skolen for unge fra flygtningefamilier.

Resultater fra spørgeskema til lærere om deres viden om traumatisering og flygtninge

De fleste lærere havde meget begrænset viden om traumatisering og flygtninge. Ti lærere havde ingen forudgående viden om traumatisering, og 11 lærere havde ingen forudgående generel viden om flygtninge. Ud af ni lærere, der vidste, at den unge var barn af en flygtningefamilie, havde kun fire talt med forældrene, og kun seks havde talt med barnet selv. Bemærkninger til ønsker i forhold til emnet: Mange efterlyste mere viden om hvad det vil sige at være flygtning og at være traumatiseret.

Resultater fra spørgeskema til skolelederne om skolernes indsats over for flygtningebørn

Skolerne syntes ikke at have specielt fokus på flygtninge. Den hjælp og støtte, som blev ydet til flygtningebørn, faldt ind under den hjælp, som blev ydet til indvandrerbørn.

Seks skoler og syv lærere havde modtaget information om, at de modtog et flygtningebarn. Det vil sige, at ca. halvdelen af skolerne alene af denne grund var uforberedte på at møde den unge og deres familie som flygtninge. Under halvdelen af de unge havde fået hjælp fra særlige støtteordninger: seks unge havde støttelærere, fem brugte lektiecafe, to fik ekstra dansk, tre fik ekstra faglig undervisning.

Forældresamarbejdet var ikke omfattende: To familier havde fået særlig vejledning, i fire tilfælde havde der været konsultationer med forældrene, der havde været to hjemmebesøg, fem forældre havde fået tolkebistand, og en forældre havde fået særlig hjælp på forældremøder.

Der syntes også at være meget lidt samarbejde med kommunale institutioner som PPR og socialforvaltning. Der var tre tilfælde af kontakt til psykolog og tre møder med PPR om et barn. Der var to tilfælde af kontakt til sagsbehandler, der var afholdt to møder om et barn, og der var lavet to underretninger. Ud fra vore informationer kan vi

dog ikke vide, om den ringe kontakt mellem skolen og de kommunale institutioner skyldtes, at det var unødvendigt med mere kontakt, eller det skyldtes, at skolen ikke var opmærksom på at, der var vanskelighederne hos de unge.

Der var imidlertid én skole, som havde et udbygget og kontinuerligt samarbejde med de kommunale institutioner. Man havde etableret et sundhedsteam rettet mod alle børn i skolen, hvor der blev holdt månedlige møder og i preserende tilfælde hver anden uge. Her deltog lærere, ledelse, forældre, PPR-psykolog og sagsbehandler fra børne- og familieafdelingen. Det blev vurderet til at være meget velfungerende, da man tidligt kunne opfatte tegn på, at en elev ikke havde det godt eller ikke fungerede godt. Man kunne således ud fra en fælles forståelse af problemet lægge en fælles plan og samarbejde om en fælles indsats over for eleven.

Bemærkninger til ønsker til emnet: Skolerne ønskede flere informationer, kompetencer og ressourcer til at være mere forberedt på at modtage et flygtningebarn. De ønskede også at blive mere informeret bl.a. af sagsbehandler om flygtningefamilier, der havde børn i skolen.

Sammenfatning

Disse unge syntes på flere måder at opleve, at de var glade for skolen og drog nytte af undervisningen. Men der syntes flere steder at mangle pædagogiske tilbud, som rettede sig mere direkte mod de unges manglende kompetencer. Desuden syntes adskillige af de unge at blive udsat for chikane og mobning i ikke ringe grad, hvilket belastede dem overordentlig meget. Samtidig hermed udtrykte mange et særligt stort behov for personlig hjælp og støtte.

De unges oplevelse af manglende opmærksomhed og støtte underbygges af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelse hos lærere og skoleledere. Disse viste, at skolerne og deres lærere generelt er meget lidt forberedte og har få forudsætninger til at modtage børn af traumatiserede flygtninge og flygtninge i skolerne. Når skolen og lærerne synes at være dårligt forberedt til at kunne imødekomme disse unges særlige behov, er det nærliggende at antage, at dette er medvirkende til at forøge de unges vanskeligheder. I vore interviews med lærerne kunne vi konstatere, at mange samtidigt var meget engagerede, opmærksomme og bekymrede for disse unge, men også virkede afmægtige og usikre på, hvordan de skulle støtte dem.

Da skolens betydning for de unges fremtid er stor, er det meget uheldigt for deres udvikling og trivsel, at skolen ikke i højere grad er i stand til at se og forstå deres deres problemer og behov. Det understreger, hvor nødvendigt det er at lærerne og skolen får mere viden om og forståelse af traumatisering og flygtninges vilkår for at kunne støtte disse unges udvikling og trivsel. Undersøgelsen viste da også, at der i skolerne var et stort ønske om mere viden både om traumatisering og flygtninge, da man ønskede at blive bedre rustet til modtage og tage vare på børn og unge fra flygtningefamilier.

IV. Diskussion og overvejelser

Efter at vi ovenfor har præsenteret de gennemgående temaer og mønstre af temaer, vi har fundet, vil vi nedenfor diskutere dem og belyse dem ud fra perspektiverne i vore teoretiske udgangspunkter og modeller for at skabe en så stor indsigt som muligt i de unges oplevelser af trivsel, henholdsvis belastninger. Desuden præsenterer vi vore overvejelser om hvordan undersøgelsens resultater kan anvendes fremover til at støtte de unge fra flygtningefamilier.

Det relationelle systemiske udviklingspsykologiske syn på udvikling og trivsel

Vi vurderer, at der er fordele ved at anvende det relationelle systemiske udviklingspsykologiske syn på udvikling og trivsel, især i forhold til unge flygtninge. Børn og unge fra flygtningefamilier bliver ofte vurderet ud fra to modsatte synsvinkler. Enten indgår de i gruppen af indvandrere uden hensyn til, at de har andre livsvilkår og ofte større udfordringer for deres udvikling. Eller de bliver, inspireret af et mangel- og fejlsyn, automatisk opfattet som traumatiseret af krig, selv om de ofte er født her i landet.

Undersøgelsen viste, at det var muligt at skelne mellem de unge der trivedes og dem, der ikke trivedes ved at anvende *Positive Youth Development*-perspektivet. Ved at anvende dette perspektiv kunne vi også finde de aktiver i de unges omgivelser, som de selv oplevede bevirkede, at de trivedes. PYD-egenskaberne syntes desuden at være meningsfulde for de unge, og de syntes også i de fleste tilfælde at svare til, hvordan omgivelserne oplevede dem. Vi kunne endvidere ved at anvende begrebet om bevidst selvregulering skelne mellem dem, der oplevede at kunne styre og regulere deres udvikling, og dem der ikke oplevede at kunne, hvilket syntes at blive bekræftet i deres uddybende svar.

Ifølge det teoretiske udgangspunkt kunne der forventes at de unge, som oplevede at have mange af egenskaberne for positiv udvikling, også oplevede at råde over flere af selvreguleringsprocesserne som et udtryk for at de trivedes. Dette fandt vi i ca. halvdelen af besvarelsene. Men der var nogle, som oplevede at have endog meget få selvreguleringsprocesser samtidig med at de oplevede høj trivsel. Dette kunne forklares ved, at de blev vurderet som mindre godt begavede eller var mindreårige, men at de til gengæld oplevede stor støtte fra familien. Hos andre fandt vi både meget få PYD-egenskaber og få selvreguleringsprocesser, hvilket syntes at hænge sammen med, at de var stærkt stressbelastede. Dette uddybes nedenfor.

Ved at anvende et syn på unges udvikling, der lægger vægt på interaktionen mellem de unge og deres omgivelser og på ressourcerne og mulighederne hos dem, og som fremhæver at se dem som aktive og bevidste om at medvirke til at forme deres egen udvikling, får omgivelserne langt flere muligheder til at støtte deres udvikling. Det bliver muligt at opleve de unge mere differentierede som personer. F.eks. kan man i højere grad vurdere, på hvilke områder de trives og ikke trives, og det bliver muligt at støtte processerne til selvregulering mere præcist og på den måde fremme deres udvikling og trivsel. Denne udviklingsforståelse fremhæver desuden opmærksomheden på, hvor vigtigt det er tale med dem selv om deres udvikling, hvad de stræber mod og at samarbejde med dem om, hvad de selv kan bidrage med og hvilken støtte, de behøver for deres udvikling.

Denne forståelse af børn og unges udvikling er ikke ukendt eller ny, men med de analyser og modeller, der er præsenteret her, er det hensigten at give idéer til, hvordan man på en mere systematisk måde kan støtte unge flygtninge i skolen.

PYD-modellen om De fem egenskaber ved en person, der trives (kompetence, fagligt og socialt, selvtillid, moralsk karakter, relation til andre mennesker og empati, ønske om at bidrage til fællesskabet) kunne f.eks. anvendes som inspiration til at tale med de unge selv om, hvordan de vurderer sig selv, og hvordan de ønsker at udvikle sig. Det kunne give anledning til både at få øje på, hvor de evt. behøvede mere hjælp og støtte, men også til at få fokus på områder, hvor de kan klare sig selv, og det går godt.

Modellen for bevidst selvregulering, hvor vi kun har anvendt en kortfattet version, kunne f.eks. anvendes til at blive opmærksom på, hvor bevidste de unge er om deres udvikling, og om de er i stand til at regulere den på en måde, så de udvikler sig i en retning, der er ønskelig, både for dem selv og for deres omgivelser. Endvidere kunne den f.eks. gøre lærerne mere opmærksomme på, hvilke selvreguleringsprocesser, det var nødvendigt at styrke hos den unge.

Stressbelastning

Det var som nævnt et overraskende resultat, at de allerfleste unge led under stressbelastning i større eller mindre omfang, og at det også gjaldt dem, som oplevede, at de trivedes godt. Nedenfor vil vi søge at redegøre for dette paradoks og uddybe, hvor indgribende stressbelastning kan være i den unges selvopfattelse og daglige funktioner.

Stressbelastning og bevidst selvregulering

De unge i denne undersøgelse havde adskillige karakteristiske symptomer på stressbelastning og middel til høje score på angst og internaliseringsproblemer

Det var tydeligt, at der var en sammenhæng mellem stressbelastning og dårlig funktion, og i nogle tilfælde manglende selvregulering. Udtalelserne viste, at stresssymptomerne forstyrrede deres bestræbelser på at udvikle sig fagligt og at regulere sig selv socialt, og at det også var en belastning, at de ikke forstod sig selv. De kunne opleve, at selv om de gjorde en ihærdig indsats for at fungere efter forventningerne, lykkedes det ikke, og de kunne tolke dette som en fejl ved dem selv.

Det er bekræftet af mange studier, at alle kan blive ramt af traumatisk stress. Børn og unge er særlig sårbare og kan belastes af stress på uforudsete måder (van der Kolk et al. 1996, kap.9). Traumatisk stress er særlig alvorlig, idet det synes at ramme selvreguleringen, som er central for at opleve at kunne udvikle og styre sit liv.

“Manglen på eller tabet af selvregulering er muligvis den mest vidtrækkende virkning af psykologisk traume hos både børn og voksne” (van der Kolk et al 1996 s.187).

Trivsel og stressbelastning

Vi har tidligere omtalt det som paradoksalt, at de unge, der trivedes ved at have mange af egenskaberne for at trives og rådede over bevidste selvreguleringsprocesser også viste mange symptomer på stress, angst og internaliseringsproblemer, som syntes at være skjult for omgivelserne. Hvordan skal man forstå dette resultat? Vi har tidligere søgt at se det som et udtryk for, at de unges evne til selvregulering var stærk og ny, og derfor eventuelt kunne fungere som en slags modstandskraft mod virkningen fra stressbelastningen, hvorved de psykiske problemer blev mindre synlige. En anden mulighed er imidlertid også at se den skjulte stressbelastning som et fænomen, der er karakteristisk for traumatisk stress.

Dissociering

Begrebet dissociering eller fragmentering af personligheden kunne være en måde at forstå dette dilemma på. Van der Kolk, Onno van der Hart og Marmar (van der Kolk et al s. 303-330) peger på, at under presset fra traumatisk stress kan der opstå fragmentering af personligheden og selvet således, at der bibeholdes en normal del af personligheden, som kan klare at leve op til dagligdagens krav. Samtidig holdes de belastende følelser og oplevelser væk fra bevidstheden i en anden "følelsesdel" af personligheden og selvet. De to dele kan eksistere side om side og aktiveres af forskellige tilstande hos personen uden tilsyneladende at forstyrre hinanden.

“Høje kompetenceniveauer og interpersonel sensitivitet eksisterer ofte side om side med selvhad, mangel på egenomsorg og interpersonel grusomhed.”(van der Kolk et al, 1996 s.196)

Vi synes at kunne registrere denne fragmentering i flere af de unges beskrivelser af sig selv. Selv om ikke alle unge kunne diagnosticeres direkte med traumatiske stress, viste mange at have svære stresssymptomer. Tendensen til fragmentering mener vi at kunne observere, når de unge selv både kunne give udtryk for, at de oplevede trivsel, at omgivelserne tilsyneladende havde det samme indtryk, og at det samtidig var muligt for dem at skjule overvældende følelser af angst, tanker om døden, tristhed og håbløshed og ikke søge hjælp til det. Hos Latifa synes det at

blive helt tydeligt i hendes udtalelser om, at hun oplever, at hun er to personer i den samme krop.

Der er endnu større risiko for at opsplitningen i personen opretholdes, hvis omgivelserne ikke har forudsætninger for at se eller er opmærksomme på stresssymptomerne. De kan imidlertid være vanskelige at opdage, hvis der er få symptomer eller symptomerne kan opleves som udtryk for noget andet. Undersøgelsens resultater synes at vise, at dette var tilfældet for såvel forældre som lærere.

Stressbelastning er alvorlig, netop fordi den skaber splittelse i personen og gør det vanskeligt eller umuligt for personen at få kontakt med dele af sig selv. Symptomerne forsvinder ikke af sig selv og vil stedse gribe forstyrrende ind i personens funktioner og svække dem, hvorfor det er vigtigt, at skolerne bliver bekendt med fænomenet.

En "sammensværgelse" om ikke at se eller høre om skjult stressbelastning

Vi har undersøgt, om begrebet tavshedens sammensværgelse kunne være et anvendeligt begreb til at beskrive og forklare, hvorfor unge flygtninges stressbelastninger og psykiske vanskeligheder ikke opdages. Der synes at være flere samvirkende faktorer, der alle virker i samme retning.

Forældrene kan være opslugt af deres egne vanskeligheder og egen traumatiske stress og af den årsag have vanskeligt ved at indleve sig i de unges problemer. De magter måske heller ikke at få øje på problemer hos deres børn, fordi de kun ønsker, at alt skal gå godt for dem. På baggrund af deres situation som flygtninge er det sandsynligt, at forældrene er fokuseret på det positive i de unges tilværelse i eksillandet, og at de derfor er utilbøjelige til at være opmærksom på vanskeligheder.

Skolen og lærerne. Vor undersøgelse tyder på, at der er stor uvidenhed i skolesystemet og hos lærerne om stressbelastning og flygtninges vilkår. Derfor har lærerne ikke kendskab til, hvilke signaler de skal være opmærksomme på hos de unge. De har derfor også få forudsætninger for at møde disse unges problemer. Generelt synes der ikke i skolesystemet at blive skelnet mellem indvandrere og flygtninge, hvilket formodentlig også kan have bidraget til en manglende opmærksomhed på særlige vanskeligheder hos unge fra flygtningefamilier. Desuden tydede skoleledernes svar på, at der er alt for lidt kommunikation mellem socialforvaltningen og skolen om børn fra flygtningefamilier, og at skolerne er dårligt forberedte på at modtage et barn i skolen fra en flygtningefamilie.

De unge skjuler selv deres psykiske vanskeligheder og stresssymptomer. Hvis der ikke er en lydhørhed over for det og invitation til det, kan det være umuligt for dem at skulle tage initiativ til at fortælle andre om deres store psykiske problemer. Stressbelastning er ofte forbundet med skam, hvilket kan føre til en trang til at isolere sig og skjule sine problemer (Sørensen L.S. 2005 og 2013).

De unge syntes desuden - som følge af at være i en proces med hurtig udvikling og optaget af at leve op til forældrenes forventninger om at klare sig godt i skolen - primært at have deres fokus rettet mod at fungere godt. Deres ny erhvervede evne til bevidst selvregulering synes at støtte denne bestræbelse og således underprioritere fokus på psykiske vanskeligheder. Desuden fik vi ofte indtryk af, at de unge også søgte at beskytte forældrene mod egne vanskeligheder.

Behandlingsinstitutioner for flygtninge. Det var en overraskende information, at kun tre af de interviewede unge selv havde været inddraget i behandling i Oasis, selv om deres forældre havde været henvist. Det kan hænge sammen med, at der ikke har været rapporteret om problemer hverken fra forældre, skole eller sagsbehandler ved henvisning. Det kan også hænge sammen med et behandlingskoncept på henvisningstidspunktet, hvor man ikke har været opmærksom på inddrage de unge ved henvisning af forældrene.

Blandt behandlingscentre og rehabiliteringscentre for flygtninge her i landet er der desværre stadigvæk meget få steder, hvor der er fokus på børn og unge. Det er uheldigt, da det er velkendt, at hele familien er berørt, når et familiemedlem er traumatiseret. Desuden fremmer det koordinationen af behandlingen, hvis alle medlemmer i familien kan tilbydes rådgivning og behandling det samme sted. Når så få behandlingscentre inddrager børn og unge, medfører det også, at der ikke genereres viden om børn og unge i traumatiserede flygtningefamilier.

Forskning. Forskningsfeltet på unge flygtninge er præget af, at flygtninge for det meste undersøges inden for gruppen af indvandrere. Se tidligere omtale. Få undersøgelser søger at skelne mellem unge indvandrere og unge flygtninge, hvorfor der er meget lidt forskningsbaseret viden om mental helse og psykiske vanskeligheder, specielt hos unge fra flygtningefamilier. I vor spørgeskemaundersøgelse i de unges klasser skelnede vi derfor mellem etnisk

danske, indvandrere og flygtninge og fandt, at unge flygtninge rapporterede om flere psykiske problemer end både indvandrere og etnisk danske unge. Se omtale af undersøgelsen i denne rapport.

Vi har som tidligere nævnt anvendt resultaterne fra SDQ-test og RCADS-test fra klasseundersøgelsen. SDQ er meget anvendt til at vurdere børn og unges funktion i skolen i adskillige internationale undersøgelser, se klasseundersøgelsen. Men den har vist sig at være for upræcis i forhold til den kvalitative undersøgelse af vor population og vort emne. Den fokuserer mere på adfærd end på indre psykiske tilstande. Desuden var det vanskeligt at drage bestemte konklusioner fra resultaterne, da lærernes og de unges svar gennemgående var meget forskellige. RCADS og CPSS derimod fangede mange af de unges psykiske vanskeligheder, netop fordi der blev spurgt præcist og konkret om bestemte psykiske emner.

Resultaterne fra RCADS og CPSS bekræfter, hvor vigtigt det er at spørge direkte om psykiske emner og psykiske vanskeligheder for at få et mere nuanceret indtryk af oplevelsen af de unges trivsel og funktion i dagligdagen.

Samfundsstatistik. De statistiske oplysninger fra Danmarks Statistik og Justitsministeriet skelner heller ikke mellem indvandrere og flygtninge, hvilket hænger sammen med juridiske kategorier, som inkluderer flygtninge i kategorien indvandrere og efterkommere.

Der synes således at være adskillige og forskellige samfundsmæssige institutionelle, faglige forhold og personlige faktorer, som samvirker om, at de unges stressbelastning skjules.

I interviewundersøgelsen fik vi kun indblik i de unges psykiske problemer og stressbelastning, fordi vi spurgte direkte om det. Resultaterne fra denne undersøgelse tyder på, at de institutioner og personer, der i fagligt øjemed har kontakt med børn og unge fra flygtningefamilier, er nødt til at aktivt være opmærksomme på psykiske vanskeligheder hos børn og unge fra flygtningefamilier for at bryde den tavshed, der kan være om deres belastninger.

I nedenstående afsnit vil vi undersøge de muligheder og ressourcer, der kan være i skolen til at støtte de unge fra flygtningefamilier.

Skolen er central i de unges nutidige og fremtidige liv

Skolen er vigtig for alle børn og unge, og overordentlig vigtig for unge fra flygtningefamilier, fordi den skal give dem forudsætningerne for en ungdom og et voksenliv med uddannelse og arbejde i et land, der er fremmed for deres forældre. De unge fra traumatiserede flygtningefamilier er særligt udsatte. Skolen er ofte den eneste aktør, der kan socialisere dem til samfundet, da forældrene af flere og indlysende grunde ofte er hindret i at kunne være aktiv i forhold til deres skoleuddannelse og i det hele taget til at socialisere dem til eksillandets samfund.

Det var vort indtryk at de unge i undersøgelsen og deres forældre tillagde skolen stor betydning for de unges udvikling og fremtidsmuligheder i samfundet. Nogle af de unge havde endog store forventninger til, at de klarede skoleuddannelsen godt. De unge værdsatte både at de kunne gå i skole og den undervisning og støtte de fik. Nogle af de unge fremhævede støtten fra enkelte lærere som meget betydningsfuld for dem.

Men undersøgelsen synes også at have afdækket, at der kunne være forskellige forhold i skolen, der medvirkede til at de unges trivsel blev hæmmet: de unge savnede i forskellig grad tilstrækkelig faglig, social og personlig støtte, mange led under symptomer på stress, som ikke blev opfattet eller forstået af lærerne og de unge skjulte selv deres psykiske vanskeligheder. Skolerne og lærerne havde meget lidt viden om traumatisering og flygtninges vilkår, og skolerne synes ikke at have speciel fokus på børn og unge fra flygtningefamilier eller at være særlig opmærksomme på forskellen mellem indvandrere og flygtninge. Skolerne synes således på såvel et strukturelt som et fagligt plan at være utilstrækkeligt forberedte på at tage sig af denne gruppe ofte sårbare unge.

Men undersøgelsen viste også, at skolerne og lærerne ønskede at være mere forberedte, bl.a. ved at få mere viden om denne gruppe og om stressbelastning og traumatisk stress. Et sundhedsteam oprettet på en enkelt skole var et eksempel på et organisatorisk initiativ, der synes at give gode mulighed for at opfange signaler på dårlig trivsel hos unge flygtninge.

Der er imidlertid forhold i skolen, som har undret os og som er affødt af undersøgelsen. Flere af de unge havde et stort, uopfyldt behov for kunne tale personligt og fortroligt med en lærer, og de oplevede megen mobning og chikane, som ikke syntes at blive opdaget af læreren. I den forbindelse vil vi tillade os at spørge: Hvilke forhold - ud over at lærerne mangler viden om flygtninge og stress og traumatisering - er medvirkende til, at lærerne ikke opdager unge med så store psykiske vanskeligheder?

Emnet kunne pege på et behov for mere viden og forskning på området. På basis af ny forskning har Jette R. Kofoed og Dorte M. Søndergaard i bogen "Mobning gentænkt" bekræftet, hvordan man kan forstå børns mobning ud fra deres ønske om at høre til i fællesskaber samt læreres, skolelederes og forældres måder at forstå børns interaktioner på.

Skolen er døren til fremtiden for unge fra traumatiserede flygtningefamilier

Uden at vi her vil forholde os til den nye skolereform vil vi minde om, at skolens formål er at give elever færdigheder og kundskaber til at uddanne sig videre, fremme alsidig udvikling, få tillid til egen muligheder og deltage i samfundet. Skolen har et særligt stort ansvar for, at disse unge fra traumatiserede flygtningeforældre erhverver sig kompetencer til uddannelse og til at kunne begå sig i samfundet. Både de unge og deres forældre forventer, at skolen lever op til dette ansvar.

I folkeskolens formålsparagraf står der også, endog som det allerførste, at skolen skal samarbejde med forældrene. Men det kan i forhold til disse unge være vanskeligt at leve op til af flere grunde, som er nævnt tidligere. Derfor er det vor vurdering, at skolen må erkende og acceptere, at forældrene måske kun kan inddrages i begrænset omfang, selv om det er ønskeligt, at de bliver det og at det primære ansvar er skolens. Vi vil gerne på baggrund af undersøgelsens resultater pege på, at skolerne er nødt til at tage dette ansvar på sig over for disse unge, da skolen i mange tilfælde skal kompensere for noget af det, forældrene ikke kan yde.

Skolens betydning for de unges udvikling og fremtid kan derfor ikke vurderes højt nok. Den er ofte det eneste sted, hvor de unge har mulighed for at trives og udvikle sig til velfungerende voksne. Men flere skoler synes ikke at have gjort sig klart, hvor stort og vigtigt deres ansvar er.

Sammenfatning af interviewundersøgelsen

Inspirationen til vor undersøgelse var netop en undren over, at mange unge tilsyneladende klarede sig godt i skolen på trods af, at de som børn af formodentlig traumatiserede forældre måtte forventes at have en opvækst med stressbelastning og kunne forventes at vise tegn på psykiske vanskeligheder. Resultatet af interviewene viste, at de unges oplevelse af sig selv netop indeholdt denne dobbelthed. De både trivedes og led under stressbelastning i forskellige grader.

Vor vurdering er, at det er væsentlig, at skolerne er meget opmærksomme på denne dobbelthed. Det er vigtigt, at skolerne er klar over de unges flygtninges sårbare situation; samtidig med at de også har fokus på de unges evner til at trives og styre deres udvikling og inddrage dem i en målrettet og kontinuerlig dialog om deres udvikling og liv i skolen. Den personlige samtale med de unge er efter vor vurdering vigtig for at begge sider af de unges udvikling kan blive set og forstået.

I forhold til de fleste danske etniske børn og unge har disse unge langt flere udfordringer i deres udvikling på vej mod at trives. Det kan på én måde skærpe deres bevidsthed om deres udvikling og styrke deres selvregulering, det kan føre dem til i højere grad at satse på at udvikle deres egenskaber for at klare sig og udvikle sig i den ønskede retning. Men det kan også føre til, at de på trods af deres ihærdige bestræbelser ikke lykkes med at udvikle og klare sig som de vil og oplever nederlag. Ikke erkendte og ikke set psykiske vanskeligheder kan risikere at undergrave deres psykiske helse alvorligt indefra.

Men skolen kan i høj grad være med til at bryde denne tavshedens sammensværgelse, som ellers kan låse de unge inde i sig selv.

Som en begrænsning af holdbarheden af interviewundersøgelsens resultater vil vi anføre, at udgangspunktet primært har været de unges egen oplevelse af deres trivsel og deres situation. Vi er bevidst om at det er en ensidighed og begrænsning af undersøgelsesfeltet, og at det må suppleres med undersøgelser over andre aktørers oplevelser og vurdering af de unges situation for at give en mere nuanceret belysning af emnet.

Men som vi har omtalt tidligere, valgte vi at fokusere på de unges oplevelse som væsentlig for at få en dybere forståelse af, hvordan de oplever og agerer i forhold til deres udvikling. Vi vil derfor vurdere en undersøgelse fra denne synsvinkel som et væsentlig bidrag til at belyse trivslen og situationen i skolen for unge fra traumatiserede flygtningefamilier.

Referencer

- Alberts, A.E. et al. 2006. Qualitative and Quantitative Assessments of Thriving and contribution in Early Adolescence: Findings from the 4-H study of Positive youth Development. *J. Youth Development*, Vol. 1, nr. 2 september.
- Baroud, Y. 2011. *Testing for PTSD in refugee children. A review of the Field and relevant Psychometric Tools*, 39-40. Speciale afleveret til Institut for Psykologi, Københavns Institut.
- Benson, P.L. & Scales, P.C. 2009. The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *J. positive psychology*, vol. 4 no.1, januar, 85-104.
- Brandstædter, J. 1999. The self in action and development. Cultural, Biosocial, and Ontogenetic Bases of Intentional Self-Development. I: Brandstædter J. and Lerner, R.M. (eds.) *Action and Self-Development: Theory and Research through the Life-span*, 37 - 65. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brandstædter, J. 2006. Action Perspectives on Human Development. I: Damon, W. and Lerner, R. M.(eds.) *Handbook of Child Psychology, 6. edition, Vol. one Theoretical Models of Human Development*, chapt. 10, 516 - 568.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2009. *Interview, introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (.eds.). 2010. *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel.
- Bundick, M.J. et al. 2010. Thriving across the life span. chap. 24 I: Lerner, R.M Lamb, M.E. & Freund, A.M. (eds.) *The Handbook of Life-span Development*.
- Center for Udsatte Flygtning. 2011. *Børn af krig og fred*. Dansk Flygtningehjælp.
- Cybulnik, Boris. 2012. *Den farlige dreng*. Gads Forlag.
- Damon, W. 2004. What is Positive Youth Development? *ANNALS, AAPSS January*.
- Danieli, Yael. 1984. Psychotherapists' participation in the conspiracy of silence about Holocaust. *Psychoanalytic Psychology*, Vol. 1(1) 23 - 42.
- Ertmann, B. 2006. *Fokus på anvendelsen af sikrede afdelinger*. Teori- og Metodecentret.
- Daud, A. et al 2008. Mental Resilience and Vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2(1):7.
- Fazel, M. et al. 2012 a. Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *Lancet* 379: 266-282.
- Fazel, M. et al. 2012b. Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *Lancet* 379: 250-265.
- Fazel, M. et al. 2005. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *Lancet* 365: 1309-1314.
- Fazel, M. & Stein, A. 2003. Mental health of refugee children: comparative study. *BMJ* vol. 327, 19 july.
- Foa, E.B. , Johnson, N.C. , Feeny, K.M. & Treadwell, K.R. 2001. The Child PTSD Symptom Scale: A Preliminary Examination of its Psychometric Properties. *J. Clinical Child Psychology*, Vol. 30, No. 3, 376-384.
- Fonagy, P. et al. 2007. Teoretiske perspektiver. kap. 1 I: *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk forlag
- Freund, A.M. & Baltes, P.B. 2002. Life-management Strategies of Selection, Optimization and Compensation: Measurement by Self-report and construct Validity. *J. Personality and Social Psychology* vol. 82, no.4, 642-662.
- Getsdóttir, S. & Lerner, R.M. 2008. Positive Development and Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development* 2008; 51: 202 - 224.
- Getsdóttir, S. & Lerner, R.M. 2007. Intentional Self-Regulation and Positive Youth Development in Early Adolescence: Findings From the 4-H Study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 2, 508 - 521.
- Gonneke, S. W.J.M & Vollebergh, W.A.M. 2008. Mental health in migrant children. *J. Child Psychology and Psychiatry*, 49:3 276 - 294.
- Goodenough, F. *Measurement of Intelligence by Drawings*. Yonkers-on-Hudson. World Book Company. New York.
- Grunnet H. 2014. *Tal og fakta på udlændingeområder* 2013. Justitsministeriet og Udlændingestyrelsen.

- Hansen, L. 2010. *De glemte børn i flygtningefamilier*. Teori og Metodecentret UCC.
- Hart, S. 2006. *Betydning af samhørighed*. Hans Retzels Forlag
- Hays, K. 1987. The conspiracy of silence revisited: Group therapy with adult survivors of incest. *J. Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, Vol 39(4), 143 - 156.
- Holstein, B.E. et al. 2011. *Psykisk mistrivsel blandt 11-15 - årige -bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed*, København. Sundhedsstyrelsen.
- Howitt, D. & Cramer, D. 2011. Interpretative phenomenological analysis. kap. 24 I: *Introduction to Research Methods in Psychology, 3. edition*, Prentice Hall Pearson.
- Ianotti, R.J. et al 2006. Self-Efficacy, Outcome Expectations, and Diabetes Self-Management in Adolescents with type 1 diabetes. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, Vol. 27, No. 2 April.
- Jacobsen, B. 2010. Fænomenologi. Kap. 9 I: Brinkmann S.og Tanggaard L. (eds.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel
- Kellerman, N.F.2001. Transmission af Holocaust Trauma - An integrative View. *Psychiatry*, Fall 2001; 64,3; *ProQuest Social Science Journal*, 256-267.
- Kjærsgaard, A& Ullerup, K.2013. *Projekt Fokuseret PTSD-indsats- et metodeudvikingsprojekt for 10-14 årige drenge fra traumeramte familier*. Aarhus Kommune
- Koefoed, J.R. & Søndergaard (eds.) 2013. *Mobning gentænkt*. Reitzel Forlag
- Klintefelt, T. et al 2013. *Indvandrere i Danmark*. Danmarks Statistik.
- van der Kolk, B. & McFarlane, A.C.1996. The Black Hole of Trauma kap.1 I: Bessel van der Kolk, Alexander C. McFarlane & Lars Weisaeth (eds.) *Traumatic stress*. The Guilford Press.
- van der Kolk, B. 1996. The Complexity of Adaptation to Trauma: Self-Regulation, stimulus Discrimination, and Characterological Development, kap. 9 I: Bessel van der Kolk, Alexander C. McFarlane & Lars Weisaeth (eds.)*Traumatic stress*. The Guilford Press
- van der Kolk, B. van der Hart, O & Marmar, C. R..1996. Dissociation and Information Processing in Posttraumatic Stress Disorder. kap.13. I: Bessel van der Kolk, Alexander C. McFarlane & Lars Weisaeth (eds.) *Traumatic stress*. The Guilford Press.
- Lambert, J.E et al 2014. Association Between Parents` PTSD Severity and Children`s Psychological Distress: A Meta-Analysis. *J. Traumatic Stress*. February, 27, 9 -17.
- Lerner, et al J.2005. Positive Youth Development, Participation in community Youth Development Programs, and community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H-Study of Positive Youth Development. *Early Adolescence*, 25: 17.
- Lerner, R.M. 2009. The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development. I: Lopez, S.J. and Snyder R.C. (eds.) *Oxford Handbook of Positive Psychology (2.nd ed.)*, 149 - 163. England Oxford Univ. Press.
- Lerner, R.M. et al. 2009. Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H Study of Positive Youth Development: A View of the Issues. *J. Applied Development Psychology*, 30, 567 - 570.
- Lerner, R.M: et al. 2010. Special Issue Introduction: The Meaning and Measurement of Thriving: A View of the Issues. *J. Youth Adolescence* (2010,) 39: 707- 719.
- Levine, P.A. & Kline, M. (2007) 2012.Hvad er et traume? En arbejdsdefinition. kap. 1 I:*Traumer set med barnets øjne*. Dansk Psykologisk Forlag
- Levine, P.A. and Kline, M. (2007) 2012. Tegn og symptomer på traumer hos børn. Kap.3 I:*Traumer set med barnets øjne*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Levine, P.A. and Kline, M.(2007) 2012. Hvordan man fjerner barrierer for læring og opbygger selvkontrol i det 21. århundredes klasseværelser. Kap. 11 I:*Traumer set med barnets øjne*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Leavey, G et al 2004. Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Soc. Psychiatry Epidemiol*, 39: 191-195.
- Montgomery, E. 2011. Trauma, Exile and Mental Health in young Refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Vol. 124, suppl. 440 sept. 2011.

- Montgomery, E. & Foldspang, A. Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European J. of Public Health*, Vol. 18, No. 2, 156-161.
- Netterstrøm, B. dr. med. 2014. Stress-hvad er det? www.sygeforsikring.dk.
- Nordahl Jensen, H. & Holstein, B.E. 2010. *Sundhed og trivsel blandt indvandrere, efterkommere og etniske danskere i 5.7. og 9. klasse*. Statens Institut for Folkesundhed. Syddansk Universitet. København.
- Nørredam, M. og Smith-Nielsen, S. 2014. *Psykisk sygdom og brug af sundhedsvæsenet blandt flygtningebørn sammenlignet med danskfødte børn*. Forskningscenter for Migration, Etnicitet og Sundhed. Institut for Folkesundhed, Københavns Universitet.
- Phelps, E. et al. 2009. The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *J. Applied Developmental Psychology*, 30, 571 - 584.
- Pynoos, R.S., Steinberg, A.M. & Goenjian, A. 1996. Traumatic Stress in Childhood and Adolescence. kap. 14 I: Bessel van der Kolk, Alexander C. McFarlane and Lars Weisaeth (eds.) *Traumatic stress*. The Guilford Press.
- Rasmussen, M. & Due, P. (red.) 2006. *Skolebørnsundersøgelsen HBSC*. Institut for Folkesundhedsvidenskab. Københavns Universitet.
- Scales, P.C. & Benson, P.L. 2011. Adolescent Thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *J. Youth Adolescence*, 40:263-277.
- Sørensen, L. J. 2005. *Smertegrænsen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, L. J. 2013. *Skam - Medfødt og tillært*. Gyldendal Akademisk.
- Theokas, C. & Lerner, R.M. 2006. Observed Ecological Assets in Families, Schools, and Neighborhoods: Conceptualization, Measurement, and Relations With Positive and Negative Developmental Outcomes. *Applied Developmental Science* 2006, Vol. 10, no. 2, 61 - 74.
- WHO Mental Health: New Understanding, new Hope. *World Health Report 2001*. Geneva: World Health Organization.
- Zimmerman, S.M., Phelps E. & Lerner, R.M. 2007. Intentional Self-regulation in Early Adolescence: Assessing the Structure of Selection, Optimization, and Compensation Processes. *European J. Developmental Science* 2007, Vol. 1, No. 3, 272 - 299.
- Zimmerman, S.M., Phelps, E. & Lerner, R.M. 2008. Positive and Negative Developmental Trajectories in U.S. Adolescents: Where the Positive Youth Developmental Perspective Meets the Deficit Model. *Research in Human Development* Vol. 5, Issue 3.
- Aaen, S. og Nielsen, G.A. 2006. *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i Danmark*. Kræftens Bekæmpelse og Sundhedsstyrelsen.

Klasseundersøgelse

af Ingrid Leth

V. Spørgeskemaundersøgelse i 15 skoleklasser

Psykologiske vanskeligheder blandt skolebørn og unge med etnisk dansk, indvandrer- eller flygtningebaggrund

Børn og unge med indvandrerforældre kommer i deres nye land Danmark til at repræsentere en minoritetsgruppe. Børnenes forældre kan være indvandrere, som er kommet til Danmark for at arbejde, mens andre indvandrere tillige har en flygtningebaggrund og derfor kan have været traumatiseret på grund af krigsoplevelser i deres hjemland. Forældrenes traumer kan have indvirkning på børns mentale sundhedstilstand. Denne sammenhæng er blevet beskrevet i flere internationale undersøgelser(1;2). Desværre giver disse studier ikke entydige svar på, hvorvidt det at tilhøre en minoritetsgruppe i sig selv udgør en risiko med hensyn til psykisk sundhed eller om det at være flygtningebarn medfører en særlig risiko. At leve i et nordisk land med en tradition for en begrænset fremmedindvandring kan være en særlig udfordring, hvis man har et ikke-vestligt udseende. Forekomsten af etniske minoriteter i Danmark er ca. 10 %. Heri skal medregnes indvandrere fra nordiske og andre europæiske lande. Ca. en femtedel af alle fremmede er flygtninge, i 2011 drejede det sig om i alt omkring 107.000 børn og voksne (3).

Hvad ved vi om psykiske problemer hos indvandrerbørn?

I en stort anlagt hollandsk undersøgelse af Vollebergh med flere (4) af indvandrerbørn fandt man, at børnene selv ikke var tilbøjelige til at rapportere flere vanskeligheder, fordi de havde en udenlandsk baggrund, men når man spurgte deres forældre, berettede de, at deres døtre viste flere tegn på angstlidelser, end døtrene selv rapporterede. Desuden iagttog lærere flere tegn på udadreagerende adfærd hos både indvandrerdreng og - piger, end de så hos de etnisk hollandske børn. Dette fund er støttet af en anden hollandsk undersøgelse (5) som finder, at tyrkisk immigrantungdom har en signifikant højere forekomst af problemer end de hollandske børn.

Lignende symptomer er fundet blandt ungdomsgrupper fra andre lande. I et studium foretaget i Tyrkiet sammenlignede man indvandrerbørn med lokale tyrkiske børn og fandt (Diler med flere (9)), at indvandrerbørn havde en signifikant lavere selvtillid og flere tilfælde af angst og depression. Dog var forekomsten af udadvendt adfærd hos indvandrerbørn ikke højere end hos de lokale børn.

Selv ikke i studier, hvor man sammenligner fund fra mange studier om flygtningebørn (Fazel (7)), kunne man finde klart samstemmende resultater, når man skulle vurdere børnenes risiko for at udvikle psykiske problemer. At resultaterne så at sige stritter i hver sin retning, kan imidlertid betyde, at der ud over anvendelsen af forskellige forskningsmetoder er mange andre faktorer, som påvirker børnenes risiko for at udvikle psykiske helbredsproblemer. Måske kan man ikke altid alene kan benytte kriterierne "indvandrer" eller "etnisk dansk" som skillelinje for forskelle hos børn. Familiernes socio-økonomiske status, forældrenes beskæftigelse og uddannelsesniveau og mange andre faktorer spiller ind her. Familiens møde med en ny kultur kan ofte resultere i interne konflikter i familierne, fordi de unge er hurtigere til at tilegne det nye lands kulturelle værdier end deres forældre.

Hvordan bedømmer indvandrerbørnene selv deres helbredstilstand?

Skal man se nærmere på hvorledes børn udtrykker psykiske vanskeligheder, kan man i første omgang se på fysiske helbredsklager, fordi fysiske klager kan afspejle psykiske problemer. I et stort studium (8) der omfattede unge fra fem nordiske lande, var det tydeligt, at unge med fremmed baggrund rapporterede om flere og hyppigere helbreds-klager som hovedpine, rygsmærter, mavesmerter, appetitløshed, lav selvfølelse end de øvrige børn. Den danske Skolebørnsundersøgelse omfattede 7056 skolebørn på 11 år (37%), 13 år (34% og 15 år (29%). Den indeholdt såvel spørgsmål om fysiske helbredsklager som psykiske vanskeligheder, som her blev beskrevet som nervøse symptomer. I de tre grupper var der ikke nævneværdig forskel på antallet af fysiske klager. Imidlertid havde 32 % af indvandrer-

pigerne og 28 % indvandrerdrengene nervøse symptomer, hvilket var signifikant højere end blandt danske piger og drenge. Her rapporterede 23 % piger og 18% drenge, hvad der i undersøgelsen kaldes nervøse symptomer(9). Disse fund støttes af et svensk studium, som fandt en tilsvarende forskel (10).

Psykiske problemer hos flygtningebørn

Man kan forvente, at forældre med en flygtningebaggrund adskiller sig fra de indvandrere, som efter eget valg har besluttet sig for immigration. Forældre med flygtningebaggrund kan være belastede af psykiske problemer på grund af udsættelse for krig, mishandling og forfølgelse, manglende socialt netværk eller andre forhold, som får indflydelse på, hvordan de udfylder forældrerollen, og disse forhold kan skabe anderledes opvækstbetingelser for deres børn. Det er nødvendigt at tage hensyn til disse forskelligheder.

En række studier har fokus på denne forskel. Reed med flere (11) har analyseret en række undersøgelser, der påviser en række beskyttende faktorer indflydelse på børnenes trivsel, som f.eks. et stabilt familieliv, uddannelse og det at modtage god og relevant støtte i nærmiljøet gennem hele integrationsprocessen.

Selvom faglitteraturen i øvrigt er sparsom, tyder flere fund på, at man som flygtning eller barn af flygtninge kan have en forøget risiko for psykiske helbredsproblemer. Leavey (12) har anvendt SDQ spørgeskemaet som selvrapporteringsredskab i et studium fra London og fandt, at indvandrer- og flygtningebørn gav udtryk for højere grad af psykiske problemer, men at flygtningebørn havde flere kammeratproblemer. Disse fund stemmer overens med en anden undersøgelse af flygtningebørn, som blev sammenlignet med deres klassekammerater. (13) Her var det lærerne, der anvendte SDQ skemaet og scorede børnenes styrker og vanskeligheder. Her fandt man, at flygtningebørn havde en klar overvægt af psykiske problemer sammenlignet med kontrolgrupperne.

Kønssforskelle i forhold til psykiske problemer blandt flygtningebørn: Man fandt i et oversigtsstudium med gennemgang af 44 undersøgelser (7), at drenge led mere af PTSD end piger, et resultat som måske kan tilskrives, at næsten alle uledsagede flygtningebørn er drenge. I halvdelen af studierne havde pigerne i højere grad symptomer på følelsesmæssige lidelser som f. ex. angst og depression, men som helhed må resultaterne vurderes som inkonsistente.

Derfor var hensigten med dette danske studium nærmere at undersøge hvilken indflydelse en status som indvandrer eller flygtning kan have på børns psykiske helbred og vi valgte at sammenligne psykiske helbredsproblemer hos børn mellem 8 og 18 år, fordelt på tre forskellige grupper:

- En etnisk dansk gruppe
- En gruppe børn med anden eller tredjegenérations indvandrerbaggrund
- En gruppe børn hvis forældre var flygtninge.

Vores hypotese var, at indvandrerbørn og flygtningebørn ville have flere somatiske og psykologiske vanskeligheder såvel udad reagerende som mere indadvendte symptomer end børn af dansk oprindelse. Desuden forventede vi, at flygtningebørn ville være mere belastede af internaliserede /indadvendte problemer end indvandrerbørn.

Undersøgelsesmetoder

Om deltagerne i undersøgelsen: Definitionen af flygtninge tager udgangspunkt i Udenrigsministeriets hjemmeside tilføjet de lande, hvor der inden for de sidste 18 år har været væbnede konflikter. Mennesker er blevet forfulgt af politiske, etniske og religiøse årsager, hvilket har medført, at de kunne få flygtningestatus. Børn fra lande, som tidligere, men ikke længere, har været defineret som flygtningelande (så som Libanon) vil i denne kontekst blive kategoriseret som flygtninge, fordi vi opererer med et tidsrum på op til 18 år, som dækker de undersøgte børns alder (11- 18 år).

Disse lande er:

1. Afghanistan
2. Bosnien
3. Eritrea
4. Irak

5. Iran
6. Libanon
7. Kosovo
8. Kurdistan (kan være Tyrkiet eller Irak)
9. Palæstina
10. Serbien
11. Somalia
12. Sri Lanka
13. Syrien
14. Tjetjenien

I familier med forældre af forskellig national baggrund er udvælgelsen følgende: Hvis den ene forældre var dansk og den anden flygtning, udgik barnet af undersøgelsesgruppen.

I alt bestod antallet i denne undersøgelse af 332 børn mellem 8 og 18 år. Der blev indsamlet data fra forskellige kilder (se indledningskapitel i denne rapport). Vi inkluderede disse børns klassekammerater, således at der samlet blev en gruppe bestående af danske børn, indvandrerbørn og flygtningebørn. I klasserne kunne der være andre flygtningebørn og ved at spørge alle de deltagende børn om, hvor de kom fra og ved at anvende Udenrigsministeriets formelle liste med flygtningelande, fik vi identificeret de tre grupper af børn. Af statistiske grunde øgede vi antallet af flygtningebørn gennem en kontakt til Ungdommens Røde Kors, som driver lektiecafeer, som udelukkende frekventeres af indvandrer- og flygtningebørn. Vi fik tilladelse af Røde Kors til at opsøge disse cafeer i Københavnsområdet. Vi bad børnene om at få forældrenes underskrifter med tilladelse til at deltage i undersøgelsen. De frivillige i lektiecafeerne var behjælpelige med at finde frem til flygtningebørnene og også tale med forældrene. Sluttelig gennemførte vi også en mindre dataindsamling i Den boligsociale helhedsplan i Akacieparken, som driver en lektiecafé hvor vi på samme måde fik tilladelse til at børn derfra kunne deltage.

I alle tilfælde blev dataindsamlingen gennemført på dansk af forskere og studentermedhjælpere. Endvidere var den pågældende lærer til stede i klassen. I lektiecafeerne var den frivillige lektiehjælper med. Forskningsprojektet blev beskrevet for børnene, og de kunne stille spørgsmål til spørgeskemaerne. Spørgeskemaerne blev læst højt for børnene i de mindre klasser, eller hvis eleverne ønskede det. Børnene kunne undervejs få hjælp til at udfylde spørgeskemaerne, således at de kunne forstå skemaernes formuleringer korrekt.

På spørgeskemaets forside spurgte vi til enkle demografiske oplysninger som:

- Alder
- Køn
- Hvis der var tale om indvandrer-flygtninge baggrund, skulle barnet angive navnet på det land eller de lande, hvor forældrene kom fra.
- Hvilket sprog der blev talt i hjemmet.

Der indgik endvidere tre spørgeskemaer:

Det første spørgeskema var Health Behaviour in School-Aged Children Symptom Checklist (HBSCSC) (14;15; 16). Dette selvrapporteringsskema indeholdt 8 forskellige spørgsmål, der omhandler barnets forskellige psykiske og fysiske symptomer inden for det sidste halve år. Det har været anvendt i flere skandinaviske undersøgelser og har gode psykometriske egenskaber. I denne analyse er der anvendt både et totalt helbredsscore, hvor søvnproblemer er udelukket, fordi dette symptom er misvisende mht. helbred (15). Tofaktor-modellen indeholder analyse af både tre psykologiske symptomer og fem fysiske helbredsklager. I denne undersøgelse er begge modeller inddraget som resultater.

Det andet spørgeskema SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) (17;18) drejer sig om børns styrkesider og vanskeligheder. Det er et selvrapporteringsskema for børn fra 11 år. Dette skema har vist sig at have gode måleegenskaber i både vestlige og ikke vestlige lande. Det er et overskueligt to sideres spørgeskema, hvis første side består af 25 symptomspørgsmål, som kan scores som inden for tre kategorier: "passer godt" - "passer nogenlunde" - "passer ikke". Spørgsmålene scores på fem skalaer:

1. Hyperaktivitet/opmærksomhedsforstyrrelser
2. Adfærds vanskeligheder

3. Følelsesmæssige problemer
4. Kammeratproblemer
5. Prosocial adfærd

De to første skalaer blev slået sammen og scoret som en eksternaliseret / udadreagerende adfærdsskala, mens følelsesmæssige vanskeligheder og kammeratproblemer tilsammen ses som en internaliseret adfærdsskala. På den anden side af skemaet spørges til, hvilken indflydelse deres symptomer havde på dagligdagen - i skolen, ved fritidsaktiviteter og hjemme, og vi bad børnene udfylde begge sider ud i spørgeskemaet, men det viste sig, at de havde vanskeligheder med overordnet at foretage en sådan vurdering, og derfor blev kun de 25 symptomspørgsmål anvendt i denne undersøgelse.

I det tredje selvrapporteringskema spørges til børnenes psykiske symptomer: RCADS (Revised Children's Anxiety and Depression Scale) (19). Dette spørgeskema består af 47 udsagn og måler psykiske symptomer på angst og depressive lidelser hos børn og unge med udgangspunkt i DSM- diagnosesystemet. Der findes en forældre- og en børneversion. Der scores på fire kategorier: 0=aldrig. 1= nogen gange. 2 = ofte og 3 = Altid. Testen er afprøvet på en dansk population (20). I denne undersøgelse blev børneversionen af testen benyttet.

Statistisk analyse

Alle analyser blev udarbejdet på baggrund af SPSS (version 20.0). Hele undersøgelsesgruppen bestod af 332 børn. På baggrund af information om forældrenes status var børnene klassificeret i tre grupper. Den danske gruppe havde to danske forældre (N=148) indvandrergruppen bestod af børn med to indvandrede forældre (N=81), og flygtningegruppen havde to forældre som var flygtninge (N=67) Halvdelen af indvandrergruppen bestod af børn med tyrkiske forældre (N=42), andre større grupper var pakistanske børn (N=13) og filippinske børn (N= 7). Børn med forældre indvandret fra vestlige lande (N=7) og børn af forældre med forskellige status, som f.eks. en flygtning og en dansker eller en indvandrer og en flygtning blev udeladt af analyserne (N=24). Endelige udgik fem børn på grund af manglende oplysninger om deres oprindelseslande.

Blandt flygtningene bestod den største etniske gruppe af irakere (N=19), afghanske børn (N= 11) og børn fra Palæstina (N=7). De resterende flygtningebørn udgjorde mindre en fem fra hvert land.

Resultater

Populationen bestod af 296 børn og unge, som havde en gennemsnitsalder på 13 år fra 8 – 18 år, og 53 % var drenge.

Tabel 1	Hele gruppen	Danske børn	Indvandrerbørn	Flygtningebørn	P
N	296	148	81	67	
Alder (gennemsnit og SD)	13.1 (2.2)	13.5 (2.1)	12.8 (2.3)	13.0 (2.3)	0.04
Køn (drenge)	53.5 %	57.1 %	53.1 %	44.8 %	0.25
Sprog talt hjemme (%)					
<i>Kun dansk</i>	52.2 %	98.0 %	17.3 %	10.6 %	<
<i>Dansk og et andet sprog</i>	26.4 %	2.0 %	53.1 %	40.9 %	0.000
<i>Et ikke-dansk sprog</i>	19.4 %	0.0 %	29.6 %	48.5 %	

Denne tabel 1 viser fordeling af demografiske variable for hele undersøgelsesgruppen og er dernæst splittet op på danske, indvandrer- og flygtningebørn. Om sprog i hjemmene fremgår det, at i indvandrer- og flygtningefamilierne tales der udelukkende dansk i henholdsvis 17,3 og 10.6 % af familierne. I 48,5 % af flygtningefamilierne tales der kun et ikke-dansk sprog. Resultaterne er signifikante.

Om helbredsproblemer (ifølge HBSCSC) viser tabel 2 ikke nogen nævneværdig forskel på de tre grupper:

Tabel 2	Hele gruppen	Danske børn	Indvandrerbørn	Flygtningebørn	P
N	296	148	81	67	
Fysiske helbreds-klager	14.9 (5.5)	15.3 (5.3)	15.5 (5.2)	13.6 (6.0)	0.07
Psykiske helbreds-klager	8.9 (3.4)	8.8 (3.3)	9.1 (3.4)	8.6 (3.7)	0.65
Alle helbredsklager	21.1 (7.5)	21.4 (7.4)	21.7 (7.3)	19.8 (8.0)	0.26

Ej heller findes der i tabel 3 (SDQ) signifikante forskelle mellem grupperne, når man vurderer dimensionerne internaliserende adfærd, som angst eller depression i forhold til udad reagerende adfærd:

Tabel 3	Hele gruppen	Danske børn	Indvandrerbørn	Flygtningebørn	P
N	296	148	81	67	
Indad reagerende	4.5 (3.3)	4.2 (3.4)	4.7 (3.1)	5.0 (3.2)	0.12
Udad reagerende	5.0 (3.3)	4.7 (3.2)	5.6 (3.4)	5.0 (3.5)	0.08

Hvis man derimod ser på de enkelte symptomer som vist i tabel 4, tegner der sig et andet billede. Flygtningebørn har markant flere kammeratproblemer (53,7 %) end indvandrerbørn (38,3 %) og danske børn (35,8 %). Ligeledes ser man, at adfærdsproblemer findes hos indvandrerbørn (48,1 %) og flygtningebørn (44,8 %), mens disse problemer er mindre hyppigt forekommende hos tilsvarende danske børn (29,3 %).

Tabel 4	Hele gruppen	Danske børn	Indvandrerbørn	Flygtningebørn	P
N	296	148	81	67	
Kammeratproblemer	120 (40.5 %)	53 (35.8 %)	31 (38.3 %)	36 (53.7 %)	0.04
Følelsesmæssige problemer	90 (30.4 %)	42 (28.4 %)	26 (32.1 %)	22 (32.8 %)	0.75
Hyperaktivitet	93 (31.5 %)	46 (31.3 %)	25 (30.9 %)	22 (32.8 %)	0.96
Adfærdsproblemer	112 (38.0 %)	43 (29.3 %)	39 (48.1 %)	30 (44.8 %)	0.008

Ved hjælp af testen RCADS kan man i tabel 5 se nærmere på forekomsten af de enkelte følelsesmæssige problemer og angstlidelser hos børnene. Her finder man signifikante forskelle på den skala, der måler separationsangst og især OCD (Tvangstanker og -handlinger). Her finder man, at flygtningebørn ikke overraskende er den gruppe, som nærer den højeste angst for adskillelse. Hvad der forekommer mere overraskende, er den høje forekomst af OCD hos indvandrerbørn og især hos flygtningebørn. Se nærmere herom i det følgende afsnit.

Tabel 5	Hele gruppen	Danske børn	Indvandrerbørn	Flygtningebørn	P
N	296	148	81	67	
GAD (bekymringsangst)	4.7 (2.9)	4.5 (3.0)	4.6 (3.0)	5.0 (2.9)	0.53
SAD (abnorm angst for adskillelse)	1.9 (2.4)	1.6 (2.2)	1.8 (2.0)	2.6 (3.1)	0.02
SoP (socialangst)	8.3 (4.7)	8.7 (4.7)	7.7 (4.7)	8.2 (4.7)	0.33
PD (panikangst)	3.4 (3.5)	3.2 (3.2)	3.2 (3.4)	4.3 (4.2)	0.09
OCD (Tvangstanker og -handlinger)	3.4 (3.0)	2.9 (2.9)	3.7 (2.9)	4.3 (3.2)	0.007
MDD (depressiv lidelse)	5.4 (4.1)	5.3 (4.3)	5.5 (3.5)	5.6 (4.2)	0.85
Alle 5 skalaer med angst-lidelser	21.7 (13.1)	20.9 (12.7)	21.0 (12.9)	24.3 (13.9)	0.18
Total RCADS (6 skalaer, inkluderer depressiv lidelse)	27.1 (16.0)	26.2 (15.7)	26.5 (15.2)	29.8 (17.3)	0.28

NB. Forkortelserne er de engelske betegnelser for angst- og depressionslidelser.

Hvordan kan vi forstå resultaterne af denne undersøgelse i forhold til hypoteserne?

Vores første hypotese var antagelsen om, at indvandrerbørn og flygtningebørn ville have flere somatiske klager og psykologiske problemer end danske børn. Hertil anvendte vi den test som havde været benyttet i den danske skolebørnsundersøgelse fra 2010 (8) (Health behaviour in School-Aged Children Symptom Checklist). Her fandt vi ingen signifikante forskelle, et fund som delvist støttes af Nordahl Jensen og Holstein (9) som heller ikke fandt forskelle mellem indvandrerbørn og etnisk danske børn. De fandt dog, at indvandrerdrengene og -piger i almindelighed var mere nervøse end de danske børn. En forklaring kan være, at denne undersøgelse kun har data fra børnene og de unges egen rapportering. Andre studier peger på, at når forældre eller lærere skal vurdere de unges mentale helbredstilstand er forskellene højere. Skolebørnsundersøgelsen er talmæssigt langt større (7056 deltagere), og det kan også medvirke til de tydeligere forskelle. Denne test rummer kun 8 dele og kan derfor ikke fange mulige nuancer, som bedre ville kunne beskrive børnenes oplevelse af eget helbred.

For yderligere at få indblik i børnenes psykiske helbred anvendtes som angivet ovenfor SDQ-testen. Et bidrag til forståelsen af hvorfor vi finder en forhøjet forekomst af adfærdsproblemer hos indvandrer- og flygtningebørn kan måske forstås ud fra det resultat, at mange børn kun benytter deres oprindelseslands sprog hjemme, hvilke kan forhindre tilegnelsen af det danske sprog. Næsten 30 % af indvandrerbørnene kom fra hjem, hvor der ikke blev talt dansk, og det samme gjaldt for næsten halvdelen af flygtningebørnene

Manglen på danske sprogfærdigheder i disse grupper kan give anledning til misforståelser og måske konflikter, når børnene er i kontakt med andre kammerater eller lærere, og dette kan bidrage til adfærdsproblemer. I et Londonstudium (12) fandt Leavey m.fl., at fraværet af engelsk som førstesprog udgjorde en risikofaktor for psykologisk stress for både indvandrer- og flygtningebørn.

Den samlede undersøgelsesgruppe kom fra samme typer skoler beliggende i lavindkomstråder og med en forholdsvis høj forekomst af børn af anden etnisk herkomst end dansk. (På en skole var der f.eks. i den klasse som vi skulle undersøge en forekomst af fremmede på 100 %). Derfor er det nærliggende at antage, at disse børn havde sammenlignelige socioøkonomiske forhold. Da vi undersøgte helbredstilstanden hos børnene ved hjælp af SDQ-testen, fandt vi at for alle tre grupper var der mindst 30 % af børnene, som scorede over gennemsnittet for en normal psykisk helbredstilstand (klinisk cutoff). Vi kan ikke afgøre, om der er fælles belastninger i disse miljøer, som påvirker alle børnene psykisk, men blot konstatere, at også de danske børn har deres problemer at slås med. Man

kan ikke direkte læse resultaterne som udtryk for psykisk lidelse, fordi SDQ ikke er baseret på diagnosesystemet DSM-IV.

Derfor tilføjede vi testen RCADS, som netop er funderet på DSM-IV. Ved hjælp af dette instrument fandt vi en tydelig forskel mellem flygtningegruppen og de to andre grupper med hensyn til separationsangst og OCD (tvangstanker og -handlinger). At flygtningebørn rapporterer mest angst er i overensstemmelse med hidtidig litteratur, og Montgomery & Foldspang(2007) (21) antager i deres undersøgelse, at det at blive udsat for diskrimination i Danmark har sammenhæng med internaliserende adfærd blandt de unge flygtninge som fx. angst. Selvom indvandrerbørnene viste mere angst end de danske børn, var denne forskel ikke signifikant.

Et meget overraskende resultat var den høje forekomst af OCD hos flygtningebørn. Vi er ikke stødt på studier, der på lignende måde har målt OCD hos flygtningebørn. Undersøgelser angående OCD i forskellige etniske grupper kan muligvis uddybe vores forståelse. Således har Williams med flere (22) fundet, at sorte og latinamerikanere fra et normalmateriale (ikke-klinisk) rapporterede om angst for smitte på samme niveau som hvide, der havde OCD. Vi kan konstatere, at kultur og etnisk baggrund kan spille en rolle ved OCD symptomer. At nogle af OCD-udsagnene snarere knytter sig til en kulturel tradition end som symptomer på OCD hos flygtningebørn, har jeg fået en bekræftelse om på en konference "Children at risk" i Athen i marts 2014 (personlig meddelelse ved dr. Ioanna Giannopoulou, "Attikon Hospital"). Den høje forekomst af OCD symptomer både blandt indvandrerbørn og især hos flygtningebørn bør for nuværende tilskrives ukendte kulturforskelle snarere end som tegn på en angstlidelse. Der er derfor behov for yderligere undersøgelser til at belyse dette emne.

Vores undersøgelse har bekræftet, at børn af flygtninge som grupper har nogle særlige vanskeligheder. Dette er især bemærkelsesværdigt, eftersom en del af gruppen er rekrutteret fra lektiecafeer og derfor må antages a priori at have ressourcer; børnene har aktivt søgt hjælp til at forbedre deres skolearbejde og var villige til at deltage i denne undersøgelse. At flygtningegruppen som helhed fremviser problemer, kan forstås ud fra den del af børnene, hvis forældre havde været i behandling på OASIS. Om denne hypotese holder, kan ikke efterprøves, da vi ikke ved om forældrene til de øvrige børn havde traumer. Problemstillingen er diskuteret i en interessant artikel af Daud med flere (2008) (23). De påviser, at flygtningebørn uden traumatiserede forældre havde mere gunstige profiler på SDQ og andre tests sammenlignet med gruppen af flygtningebørn, hvis forældre havde været traumatiseret. Til uddybning af ovenstående problematik henvises til denne rapports kvalitative undersøgelse af Else Ryding. Den kendsgerning, at flygtningebørn har flere mentale vanskeligheder end både indvandrerbørn og danske børn, må opmuntre lærere og andre professionelle til at orientere sig omhyggeligt vedrørende de enkelte børns baggrund, og ikke betragte børn fra etniske minoriteter som en gruppe.

Metodekritik

Det kan betragtes som en begrænsning ved undersøgelsen, at populationen endte med at blive tilfældigt sammensat (convenience sample). Det var meget vanskeligt at få kontakt med de flygtningefamilier, som vi fra begyndelsen ønskede alene skulle udgøre gruppen af flygtningebørn. For at udvide denne gruppe, inkluderede vi børn fra lektiecafeer, hvis flygtningebaggrund ud over deres oprindelsesland var ukendt for os.

At udføre en undersøgelse udelukkende med udgangspunkt i børnenes selvrapporterede svar kan give anledning til at tvivle på, om børnene er i stand til at give pålidelige oplysninger, særligt med hensyn til deres baggrundsforhold som f.eks. hvilket sprog der bliver talt i hjemmet. Her kan man imidlertid henvise til en undersøgelse af Nordahl med flere (2011) (24), som har sammenlignet data fra børn og forældre om det hjemlige sprog og fundet en god overensstemmelse, hvilket støtter vores fund om baggrundsoplysninger. Med hensyn til selvrapportering om mere følsomme emner såsom psykologiske problemer kan det kritiseres, at vi ikke inddrog forældre eller lærere, hvilket klart er en begrænsning. Imidlertid må det fremhæves, at i Dauds undersøgelse (23) blev flygtningeforældrene interviewet, og det havde været belastende for dem på grund af deres traumer.

I Skolebørnsundersøgelsen (2010) har man fundet, at overensstemmelse i svar er lav mellem forældre, børn og lærere, når det drejer sig om internaliserede vanskeligheder(8). Denne kendsgerning understreger behovet for en mere kvalitativ undersøgelse af de unges subjektive erfaringer, når det drejer sig om følelsesmæssige symptomer.

Skønt SDQ er oversat til mange sprog, er der næppe tilstrækkelig dokumentation for dens validitet mellem tvær-

kulturelle populationer. Dette vil ligeledes være tilfældet med RCADS, som ikke har samme udbredelse og tværkulturelle udbredelse, som SDQ har fået.

Vi kunne måske have fundet større og mere signifikante forskelle mellem børn af indvandrere og flygtninge sammenlignet med danske børn udvalgt fra et mere privilegeret socialt område. Imidlertid er de fælles betingelser at betragte som en styrke, fordi denne metode tilvejebringer en undersøgelsesgruppe, som deler nogle livsbetingelser ved at bo i samme område.

Sammenfattende

I denne undersøgelse fandt vi nogle forskelle (skønt færre end forventet) blandt etnisk danske børn og børn af indvandrere og flygtninge. Vigtigt er det at understrege, at vi fandt flere ligheder end forskelle mellem disse grupper med hensyn til fysiske klager og psykiske problemer. Det vil kræve yderligere studier at opnå en mere dybtgående forståelse af forskelle angående adfærdsproblemer, separationsangstlidelser og OCD. I forhold til de oprindelige hypoteser kan vi konstatere, at vi ikke med dette design har kunnet påvise nævneværdige forskelle på børnenes egen vurdering af deres fysiske helbred. Med hensyn til psykiske vanskeligheder var tendensen, at indvandrer børn havde det vanskeligere end danske børn, og at flygtningebørn var mest belastede, når man så på de enkelte symptomer. At vi fandt færre forskelle mellem de tre grupper end forventet, kan kun støtte at man altid foretager en individuel bedømmelse af det enkelte barn og ikke lader sig farve af etnisk baserede forhåndsantagelser.

Referencer

1. Hjern, A., Angel, B. & Jeppson, O. (1998). Political violence, family stress and mental health of refugee children in exile. *Scandinavian Journal Social Medicine*, 26(1), 18-25.
2. Crijnen, A.A.M., Bengi-Arslan, L. & Verhulst, F.C. (2000). Teacher-reported problem behavior in Turkish immigrant and Dutch children: a cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 102, 439-444.
3. Grunnet, H. (2012). Tal og fakta på udlændingområdet 2011. Udlændingestyrelsen. ISSN-nummer: 1902-0952.
4. Vollebergh, W. A., ten Have, M., Dekovic, M., Oosterwegel, A., Pels, T., Veenstra, R., Verhulst, F. (2005). Mental health in immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 40 (6), 489-496.
5. Janssen, M. M., Verhulst, F. C., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C.J. & Crijnen, A. A. (2004). Comparison of self-reported emotional and behavioral problems in Turkish immigrant, Dutch and Turkish adolescents. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 39 (2), 133-140.
6. Diler, R.S., Avci, A. & Seydaoglu, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Medical Weekly* 133(1-2), 16-21.
7. Fazel M, Reed, RV, Panter-Brick C, Stein A. Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet* 2012;379:266-82.
8. Rasmussen, M. & Due, P. (2010). Skolebørnsundersøgelsen 2010: <http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2010.pdf>
9. Nordahl Jensen, H. & Holstein, B. E. (2010). Sundhed og trivsel blandt indvandrere, efterkommere og etniske danske i 5. 7. og 9. klasse (a Danish (report based on a health survey of Danish school children from 2006) ISBN: 978-87-7899-166-9
10. Carlerby, H., Viitasara, E., Knutsson, A. & Gådin, K.G. (2011). Subjective health complaints among boys and girls in the Swedish HBSC study: focusing on parental foreign background. *International Journal of Public Health*, 56(5), 457-464.
11. Reed, R. V., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 250-265.

12. Leavey, G., Hollins, K., King, M., Barnes, J., Papadopoulos, C. & Grayson, K. (2004). Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology* 39 (3), 191 -195.
13. Fazel, M. & Stein, A. (2003). Mental health of refugee children: Comparative study. *British Medical Journal*, 327 (134).
14. Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Torsheim, T., Hetland, J., Freeman, J., Danielson, M., Thomas, C. & The HBSC Positive Health Group (2008). An international scoring system for self-reported health complaints in adolescents. *European Journal of Public Health*, 18 (3), 294-299.
15. Hetland, J., Torsheim, T., Aarø, L. E. (2002). Subjective health complaints in adolescence: dimensional structure and variation across gender and age. *Scandinavian Journal of Public Health*. Sep2002, Vol. 30 Issue 3, 223-230.
16. Haugland, S., Wold, B., Stevenson, J., Aaroe, L., Woynarowska, B. (2001). Subjective health complaints in adolescence: a cross-national comparison of prevalence and dimensionality. *European Journal of Public Health*, 11, (1), pp. 4-10
17. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
18. Goodman R.et al. (2010). the YouthinMind. Online Source: <http://www.youthinmind.net/>
19. Chorpita, B., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: a revised child anxiety and depression scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 835-855.
20. Esbjørn, B. H., Sømhøvd, M. J., Turnstedt, C. & Reinholdt-Dunne, M.L. (2012). Assessing the Revised Child Anxiety and Depression Scale (RCADS) in a National Sample of Danish Youth Aged 8-16 Years. *PLoS ONE*, 7, 1-5.
21. Montgomery, E. & Foldspang, A. (2007). Discrimination, mental problems and social Adaptation in young Refugees. *European Journal of Public Health*, Vol. 18, No 2, 156 – 161.
22. Williams, M., Turkheimer, E. Schmidt K. M. & Oltmanns, T. F. (2005). Ethnic Identification Biases Responses to the Padua Inventory for Obsessive-Compulsive Disorder. *Assessment*, 12 (2), 174-185.
23. Daud, A., af Klinteberg, B. & Rydelius, P. (2008). Mental Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 2:7 doi:10.1186/1753-2000-7.
24. Nordahl, H., Krølner, R., Páll, G., Currie, C. & Andersen, A. (2011). Measurement of ethnic background in cross-national school surveys: Agreement between students' and parents' responses. *Journal of Adolescent Health*, 49 (3), 272-277.

Teksten bygger på følgende artikel offentliggjort i *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*. Vol. 2(1):29-37: Ingrid Leth, Janni Niclasen, Else Ryding, Yasmine Baroud, Barbara H. Esbjørn (2014): *Psychological Difficulties among Children and Adolescents with Ethnic Danish, Immigrant, and Refugee Backgrounds*.

VI. Sammenfatning af det samlede forskningsprojekt

Formålet med denne rapport har været at belyse den mentale sundhed og trivsel i skolen hos unge indvandrere og flygtninge. Rapporten er baseret på et forskningsprojekt, der har belyst emnet gennem en kvalitativ og en kvantitativ undersøgelse. I det nedenstående sammenfattes rapportens overordnede konklusioner.

Resultaterne fra Spørgeskemaundersøgelsen i 15 skoleklasser med unge fra flygtninge og indvandrerfamilier og etnisk danske familier viste få forskelle mellem unge fra indvandrerfamilier og danske familier, men unge fra flygtningefamilier viste særlige psykiske vanskeligheder.

Interviewundersøgelsen afdækkede at de unge, som var rekrutteret fra familier, der var vurderet som traumatiserede, udviste stresssymptomer i større eller mindre omfang. Samtidig gav flere af dem udtryk for, at de oplevede, at de trivedes. Dette paradoks betød, at deres psykiske vanskeligheder ofte ikke var synlige for deres omgivelser og de unge ikke fik den hjælp som de havde behov for. De levede med skjult stressbelastning.

Projektets overordnede konklusion er, at det er overordentlig vigtigt at være opmærksom på disse unge, da deres psykiske vanskeligheder sandsynligvis ikke forsvinder af sig selv. De unges omgivelser er meget vigtige for at opdage disse unges vanskeligheder og tage initiativ til at de unge får den rigtig støtte og hjælp. Skolen er central, da den både er afgørende for deres fremtidige udvikling og fordi her er der voksne som har mulighed for at opdage dem og støtte dem. Forældrene er ofte ikke i stand til at give dem den støtte de behøver. Som det fremgår af svarene fra spørgeskemaer besvaret af lærere og skoleledere, er der imidlertid i skoleregi ofte en manglende viden på området, men der tilkendes også et stort ønske om at få mere viden om traumatisering og flygtninges vilkår. Flere skoler ønskede endvidere at blive bedre informeret fra socialforvaltningen om de børn og unge fra flygtningefamilier, de modtog i skolen.

Ikke alle børn og unge fra flygtningefamilier, har psykiske problemer, men vor egen og andre undersøgelser peger på, at der kan være skjulte psykiske vanskeligheder og stressbelastninger hos mange af dem og at de ikke får den nødvendige hjælp.

Vi ser en klar parallel til de skjulte psykiske problemer hos børn og unge fra traumatiserede flygtningefamilier i de tidligere ikke erkendte psykiske problemer for børn af alkoholiserede, stofmisbrugende og psykisk syge forældre.

VII. anbefalinger

I disse anbefalinger er der givetvis mange ideer og forslag, som allerede er velkendte og bruges, men de nævnes alligevel i tilfælde af, at nogen ikke kender dem og kan bruge dem. Vi har desværre ikke været i stand til at tage hensyn til hvordan, de kan indgå i den nye skolereform.

1. Viden om stressbelastning og traumatisk stress

Vi har fundet, at der er stort behov for mere viden om stressbelastning og traumatisk stress og hvordan, man forholder sig til børn og unge, der lider under det.

Vi anbefaler, at alle i skolen, ledere som lærere tilbydes kurser i stressbelastning og hvordan, man forholder sig. Denne viden burde implementeres i hele skolens organisation. Århus kommune har gode erfaringer med en metode, som har fungeret i flere år (Kjærsgaard, A. & Ullerup, K. 2013).

2. Viden om flygtninge og deres vilkår

Vi anbefaler, at skolen og lærerne får både mere generel og konkret viden om børn og unge med flygtningebaggrund. Vi mener, at det ville lette lærernes muligheder for at forholde sig mere præcist til og med større forståelse for de unges funktion i klassen og at kunne samarbejde med de unge om deres styrker og vanskeligheder.

3. Indsats for at sikre at børn og unge fra flygtningefamilier lærer dansk

Det er grundlæggende, at de unge mestrer dansk på niveau svarende til deres jævnaldrende for at kunne få udbytte af undervisningen og fungere socialt. Vi kan kun anbefale, at skolerne er opmærksomme på at sikre, at de unge har tilstrækkelige danskundskaber.

4. Tale med de unge flygtninge

Mange af de unge gav udtryk for behov for at kunne tale med deres klasselærer om, hvordan de havde det. De har ofte ingen andre at tale med, og en samtale kan være afgørende for deres trivsel. Det er ikke et spørgsmål om terapi, men skal forstås som almindelig varetagelse af de unges trivsel og velbefindende og muligheder for at få udbytte af undervisningen.

Det kan være vanskeligt at vide, hvordan man taler med unge med psykiske vanskeligheder, men som oftest ønsker den unge blot, at den voksne tager initiativet og lytter. Vi har udarbejdet et forslag som en vejledning til nogle spørgsmål og emner, som kan bruges i en samtale (bilag 1).

Man kan anvende de spørgsmål, der er brugt i denne undersøgelse (bilag 2) som inspiration til, hvilke spørgsmål man kunne bruge i en samtale

I Levine og Kline's bog *Traumer set med barnets øjne* er der mange forslag og ideer til, hvordan man kan forholde sig til børn og unge med stresssymptomer.

5. Samtale på klasseplan om stress, angst og psykiske vanskeligheder

For mange af disse unge er det ikke først og fremmest flygtningeproblematikken, som optager dem. Det er i højere grad de afledte psykiske problemer fra deres forældres traumatiske tilstand. Det vil sige, at de kan have psykiske vanskeligheder, som kunne sammenlignes med de vanskeligheder, som unge fra nogle etnisk danske og nogle indvandrerfamilier kan have. Derfor anbefaler vi, at man kan tage emnet op generelt. Det kunne være med til at bryde tavsheden om skjult stressbelastning.

6. Klasseundervisning og samtaler om at være flygtning i samarbejde med forældrene

Center for udsatte børn, Dansk Flygtningehjælp har arbejdet med en metode til, hvordan man bruge klasseundervisning og også kan inddrage forældrene. Vi vil også anbefale forskellig litteratur og film til emnet (se bilag 3).

7. Undgå og stop mobning

Vi anbefaler, at skolerne øger opmærksomheden på mobning og indarbejder strategier til at undgå det. For inspiration se Kofoed & Søndergaard (eds.), *Mobning gentænkt* (2013).

8. Samarbejdsteams om udsatte børn og unge

Samarbejde mellem skole og socialforvaltning og PPR kunne være en hjælp til at støtte de unge. En af de undersøgte skoler brugte et sundhedsteam med udstrakt tværfaglig samarbejde, som de havde gode erfaringer med. Vi vil også anbefale en ændring af reglerne om tavshedspligt, så at man i et tværfagligt samarbejde får flere muligheder for at udveksle oplysninger, som det omtales i undersøgelsen *De glemte børn i flygtningefamilier*, fra Teori og Metodecentret UCC (Hansen 2010 s. 62)

Bilag

Bilag 1. Forslag til samtaler med stressbelastede unge flygtninge

Da en stressbelastet person grundlæggende føler angst, er det i en samtale med de unge altid en god idé, at sørge for selv at være rolig, tale med rolige stemme og ikke stille direkte spørgsmål i starten. Det er godt lidt efter lidt føle sig ind på, hvad den unge kunne være interesseret i at tale om og signalerer, at man gerne vil lytte og prøve at forstå, hvordan den unge har det.

Jeg kan se, at du ser trist/vred/bange ud - har du lyst til at tale om det?

Har du oplevet noget, der gør dig trist/vred/bange? - Har du lyst til at tale om det?

Får du ikke lavet dine lektier? - Hvorfor tror du, at du ikke gør?

Kan du ikke følge med i timerne? - Hvordan kan det være?

Spekulerer du på noget? - Har du lyst til at tale om det?

Er der noget du er bekymret for? - Hvad er det? Er det noget i skolen/hjemme/i fritiden?

Føler du dig alene? - Hvad tænker du så på?

Føler du dig udenfor - i skolen, hjemme, i fritiden?

Føler du dig træt? - Hvornår?

Føler du dig urolig/kan du ikke sidde stille? - Hvornår?

Har du svært ved at koncentrere dig? - I timerne, derhjemme - hvornår?

Bekymrer du dig om din familie?

Har du svært ved at sove? - Hvad tænker du så på?

Har du dårlige drømme/mareridt?

Synes du, at de reagerer lidt underligt nogle gange?

Hvad tror du kunne hjælpe dig?

Er der en person, du meget gerne ville tale med?

Bilag 2. Trivselsspørgsmål

Administreret som en samtale med opfordring til eksempler og uddybning

1. Tilfredshedsstige

"Angiv på stigen, hvor tilfreds du er med dit liv lige nu ved at sætte kryds mellem 1 og 10. 10 er det højeste og 1 det laveste trin". Kan eventuelt illustreres som en stige.

2. PYD-test - De 5 C'er

(Hvilken sætning kan barnet genkende sig selv i ?)

1. Personlig moral

- 1.1 Jeg ved godt hvad man må og ikke må (hjemme, i skolen) Jeg er ofte i tvivl om, hvad jeg må og jeg ikke må
- 1.2 Jeg vil gerne være et godt/ok menneske (ordentlig, spændende, andre synes om) Jeg er ligeglad med, om jeg er et godt menneske
- 1.3 Jeg vil gerne gøre det, der er rigtigt, følge regler Jeg er ligeglad med, om jeg følger reglerne

2. Tillid

- Jeg, tror på mig selv, har selvtillid Jeg er usikker på mig selv, mangler selvtillid

3. Kompetence

- Jeg vi gerne kunne klare alting godt Jeg er ligeglad med, om jeg klarer mig godt

3.1 uddannelse

- Jeg gør hvad jeg kan for at klare mig godt Jeg gør mig ikke umage, er ligeglad med gode og få gode karakterer karakterer

(faglig standpunkt - god til- bedste fag)

3.2 kognitivt

- Jeg synes, at jeg er god til at tænke og tage beslutninger Jeg synes det er svært at tænke og tage beslutninger

3.3 socialt

- Jeg kan godt finde ud af at være sammen med, og tale med alle Jeg har svært ved at være sammen med andre andre og tale med dem

4. Relationer

- 4.1 Jeg har det godt sammen med min familie, venner, skole Jeg har det ofte svært med min familie venner, skole
- 4.2 Jeg føler mig ikke alene Jeg føler mig alene

5. Omsorg, empati

Jeg bekymrer mig om andre og hvordan de har det Jeg er ligeglad med andre og hvordan de har det

6. Bidrag til fællesskab

Jeg vil gerne være med til at gøre tingene/verden bedre og hjælpe andre Jeg interesserer mig ikke for at være med til at ændre noget til det bedre

7. **Fortæl noget mere om** (uddybning)..."-noget af det, som vi lige har talt om"- "hvad er rart for mig at vide?....." - "hvad forstår du ved?..."

8. **Er der noget, du er særligt optaget af, interesseret i, bruger megen tid på (brænder for)?**

3. SOC - test

(Hvilken sætning kan barnet genkende sig selv i?)

Selektion

- Når jeg beslutter mig for at opnå noget, holder jeg fast i det
 Jeg kan lave om på, hvad jeg vil hele tiden
- Jeg overvejer meget nøje, hvad der er vigtigt for mig
 Jeg tager tingene, som de kommer og beslutter derfra

Optimering

- Jeg tænker mig rigtig godt om, så jeg kan opnå nøjagtig det, jeg har planlagt/tænkt
 Jeg tænker ikke længe på, hvordan jeg kan opnå mine planer, jeg prøver bare
- Jeg gør alt, hvad jeg kan for at opnå mine mål
 Jeg venter lidt for at se, om tingene vil ordne sig af sig selv
- Når jeg går i gang, ser jeg også på, hvordan andre har gjort det
 Når jeg går i gang med noget, er det kun mig selv, der ved, hvordan det skal gøres

Kompensering

- Når tingene ikke lykkes for mig, som de plejer, prøver jeg på andre måder
 Når tingene ikke går som de plejer, accepterer jeg det bare
- Når tingene ikke går godt, vil jeg gerne have hjælp fra andre
 Selv om det er meget svært for mig, vil jeg ikke belaste, genere andre

4. Spørgsmål til uddybning af faktorer, der fremmer trivsel

Når du oplever, at du opnår hvad du vil, klarer dig godt, har det godt i skolen, er i godt humør, har energi: tror du, det kan hænge sammen med, at du får....?

1. Støtte eller opmuntring fra

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.
- dig selv.....

2. Et positivt skub - pres fra

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.....
- dig selv.....

3. Du selv er aktiv for at få hjælp fra

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.....
- dig selv.....

4. Der er nogen, du ser op til som modeller

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.....
- dig selv.....

5. Spørgsmål til uddybning af faktorer, der hæmmer trivsel

Når du oplever, at du ikke opnår, hvad du vil, ikke klarer dig godt, føler du ikke har det godt i skolen, har dårlige følelser, er trist, alene bange, urolig, træt, Tror du det kan hænge sammen med....?

1. Du mangler støtte og opmuntring fra:

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.....
- dig selv.....

2. Kan det hænge sammen med:

- læreren (er sur, skælder ud, ligeglad, er uretfærdig, ikke lægger mærke til dig).
- dine kammerater (du er udenfor, du ønsker ikke at være med, mobning, du synes at de er dumme, tarvelige, snyder).....
- din familie derhjemme,
 - hvordan de er over for dig (de skælder ud, slår/er vrede, I er uenige, har konflikter)
 - hvordan de har det (er syge, kede af det, irritable).....
 - dig selv, (er i dårlige humør, træt, vred, føler dig alene)
 - noget som du tænker på f. eks

3. Kan det hænge sammen med, at du ikke selv søger hjælp fra:

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.....
- dig selv.....

4. Kan det hænge sammen med, at der ikke findes støtte og hjælp at få hos:

- skolen, læreren
- dine kammerater.....
- din familie
- naboer, klub fritid etc.....
- dig selv.....

5. Synes du at skolen har gjort noget for at hjælpe dig ja ___ nej ___

Hvis ja hvad har de hjulpet med?

Hvis nej, hvad har du manglet?.....

6. Synes du at dine kammerater har gjort noget for at hjælpe ja ___ nej___

Hvis ja hvad har de hjulpet med?

Hvis nej, hvad har du manglet?.....

7. Ønsker og forslag

- Hvad kunne du ønske dig at blive hjulpet med?.....

- Hvad tror du kunne hjælpe andre?

8. Oplevet at være ikke-dansker, fremmed - diskrimination?

.....

9. Ønsker og forestillinger om fremtiden

6. Tegn-et-menneske

Tegn: 1. et barn - 2. dig selv - 3. dig selv som 25 årig

- uddybende spørgsmål om personens karakter, følelser, tanker

Bilag 3. Forslag til bøger og film om flygtninge og stressbelastning

Bøger

Brinkemo, Per: Efterladt. Den sande historie om Ahmed Hassan Ali. 2004, Carlsen

Erdem, Adil: En Anden Generation. 1998, CDR forlag

Jørgensen, Lene Møller: De udvalgte. På flugt for livet. 2012, Høst og søn

Svensson, Jan (ed.): Man ved ikke, hvor man flygter hen...En bog om unge, der flygter alene. 1995, Borgen

Kassem, Fadi og Søndergaard, Per Straarup. Fadi. Krigsbarn, rod og rollemodel. 2006, Documentas

Ellis, Deborah. Parvanas rejse

Ellis, Deborah. Den usynlige pige

Ellis, Deborah. Byen af ler

Welin, Nancy. I familie med en morder. 1998, CDR forlag

Ahlberg, Kirsten og Ahlberg, Morten: Et nyt liv. 2014, Turbine

Svinge, Arne: Fluesommer. 2013, ABC forlag

Lennard-Brown. Sarah. Stress og depression

Film

(DVD) Llosa, Claudia. Faustas perler

(DVD) Zbani, Jasmila. Sarajevo - håbets sang

www.salam.dk

Appendiks

Beskrivelser med analyse af otte individuelle interviews

Analysen af disse interviews er udgangspunkt for analysen i den generelle del af rapporten. Beskrivelserne giver et dybtgående indblik i hvordan hver af de unge oplever deres trivsel, de udfordringer og belastninger, som de må mestre og de fremtidsperspektiver, som de ser for deres liv.

Fremstillingen af de unges beskrivelser er omhyggeligt anonymiseret og navnene opdigtet. Men i og med at analyserne er detaljeret og går tæt på de unges personlige oplevelser, netop for at præsentere en så nuanceret og dybtgående beskrivelse af dem, er det muligt, at personer med kendskab til de unge mener at kunne genkende personen bag beskrivelsen. Vi beder om at læseren behandler dette materiale med respekt for de unge, som har bidraget til rapporten.

Citaterne i interviewanalyserne er omskrevet til læsevenligt og sammenhængende dansk, idet forståelsen af de mundtlige udsagn ofte var afhængig af den kontekst de var udtrykt i.

Else Ryding

	Side
Quaria	83
Ikthar	89
Habiba	93
Mona	99
Mohammed	103
Shvan	109
Latifa	115
Ali	121

Qaria

”Jeg skal nok gøre det godt næste gang”

Qaria er en 13-årig pige, som bor sammen med sine forældre. Der er ingen søskende. Hun er født i hjemlandet, og familien flygtede, da hun var to år. Faren fik hurtigt asyl i Danmark, mens mor og datter måtte vente ni år på at blive forenet med faren. I ventetiden boede de dels i et tredje land, dels i en flygtningelejr i Danmark. Qaria har således levet med meget usikre og brudte livsvilkår og har været adskilt fra sin far det meste af sin barndom. Faren er ifølge hendes oplysninger syg, og forældrene har ikke arbejde, selv om de er veluddannede.

Qaria er en stille og venlig pige, der svarer beredvilligt på alle spørgsmål, og som har velovervejede meninger og skarpe observationer om sig selv. Qaria har ikke selv oplevet voldsomme hændelser som krig. Men hun har oplevet konsekvenserne af forfølgelse af familien og flugt med skiftende opholdssteder og usikkerhed om fremtiden. Familien har oplevet vanskeligheder med at finde sig til rette og få en fremtid i eksillandet. Forældrene har udtrykt store forhåbninger til Qarias uddannelse og fremtid.

Vi vil undersøge, hvordan Qaria forholder sig til disse svære udfordringer i sit liv, hvilke aktiver, der findes i hendes omverden, hvilke styrker og ressourcer, der er hos hende selv, og hvordan disse samvirker med hendes belastninger.

Trivsel

En ung pige der selv oplever, at hun trives

Qaria placerer sig selv på niveau 8 på tilfredshedsstigen, altså et pænt stykke over midten. Hermed giver hun udtryk for at være nogenlunde tilfreds med sit liv. På spørgsmål om hun oplever, at hun besidder egenskaber for at trives, erklærer hun sig enig i 10 positive ud af 12 mulige svar og kan således opfattes som et ungt menneske, der besidder de fleste af de egenskaber, som kendetegner en person i trivsel. De to negative udsagn handler om manglende selvtillid og at hun føler sig alene, hvilket kunne pege på psykiske problemer.

Tilslutning til familiens og skolens værdier

Qaria erklærer sig helt indforstået med de værdier og holdninger, som skolen og familien lægger vægt på, og hun har motivationen til og bestræber sig på at leve op til forventningerne om at klare sig godt i skolen.

Hun fortæller, at hun har et godt samvær med familien. Hun fortæller, at de tit går ud og spiser og hygger sig sammen, og at forældrene hjælper hende og snakker med hende om skolen, hvis hun har problemer. Hun synes, at de altid har tid til hende. Men alligevel kan hun føle sig ensom.

”Nogen gange er jeg ensom derhjemme og har ikke nogen at snakke med. Jeg sidder bare hele tiden hver dag på mit værelse og har ikke noget at lave.”

Hun giver udtryk for, at hun gerne vil have gode karakterer, og at hun gør hvad hun kan for at klare sig godt; hun synes, at hun er god til at tage beslutninger. Ifølge sin egen vurdering besidder hun væsentlige skolekompetencer. Men disse udsagn følges af et suk, og man får indtryk af, at det kan være et svært tema for hende. Dette uddybes senere.

Skolen synes at være omdrejningspunktet for, hvordan hun oplever sig selv og sin trivsel. Hun erklærer, at det er positivt for hende, at hun har skiftet skole, og at hun har fået det bedre på den nye skole, fordi hun får ekstra matematikundervisning, og fordi skolen hjælper med økonomisk tilskud, så hun kan komme med på tur. Men hun giver også udtryk for, at hun er usikker i skolen. På det direkte spørgsmål om selvtillid erklærer hun først, at hun ikke kender begrebet, og efter en forklaring giver hun udtryk for, at hun er usikker på sig selv, og at hun forbinder sin usikkerhed med en angst for at blive afvist af kammeraterne. Dette kan antageligt hæmme hende i at indgå aktivt i sociale relationer i skolen.

”Jeg er lidt usikker, f.eks. hvis læreren spørger, hvem vil være i gruppe, så har jeg svært ved at sige: hende. Hvad hvis den anden ikke gider? (Har du svært ved at vælge, hvis du ikke ved om den anden vil vælge dig?) Ja. (et meget spagt ja).”

Men i forhold til forældrene synes hendes selvtillid imidlertid at være præget af hendes markering af selvbestemmelse og deres accept af hendes bestemmelse over sit eget liv. Hun synes at have en meget stærk tillid til sin ret til at bestemme retningen for sit liv og til ikke at lade sig påvirke af pres fra forældrene.

”(Hvad forventer dine forældre?). De vil godt have at jeg får gode karakter, og mor siger hele tiden, at jeg skal være læge, når jeg bliver stor. Det gider jeg så ikke. (Du bestemmer selv.) Jeg kan godt selv bestemme.”

Selvom hun giver udtryk for, at hun er usikker på nogle af klassekammeraterne, fortæller hun også, at hun efter skoletid hygger sig sammen med skolekammerater eller besøger en klassekammerat, der bor tæt på. Hun synes i klassen at have et tilhørsforhold til en kammeratskabsgruppe, der er loyale og beskyttende, når hun også oplever, at hun udsættes for chikane. Dette tilhørsforhold synes at hjælpe hende til at afværge chikanen, så hun ikke påvirkes for meget af den.

"Ja, hvis der er en, der siger noget grimt om mig, kan de godt finde på at sige noget til hende, så hun skal stoppe. (Kan du støtte dig selv?) Ja, hvis der er en pige, der siger noget grimt om mig, prøver jeg bare at lade være med at høre, hvad hun siger og gøre, som om jeg ikke hører noget."

I de foregående afsnit har Qaria givet hun udtryk for en dobbelthed af positive og negative sider ved hendes relation til familien, skolen og sine klassekammerater. I nedenstående udsagn giver hun udtryk for en lignende dobbelthed i oplevelsen af positive og negative sider ved sig selv. Hun oplever, at hun besidder egenskaberne omsorgsfuldhed og ansvarsfuldhed, som hun bruger empatisk i forhold til sine klassekammerater, men samtidig peger hun på en psykisk sårbarhed og tristhed, som kan hæmme hende i at bruge sin empati og hjælpsomhed.

"Jeg tænker selvfølgelig, at mange har det sværere end mig, og jeg prøver så at hjælpe dem, mere end mine kammerater gør her i skolen, hvis der er en, der er ked af det. Men det er ikke altid. Hvis jeg føler, at jeg har det svært, ikke er glad, kan jeg godt finde på at ignorere dem. (Gør du det mere end dine kammerater?) Ikke rigtig, jeg gør det lige meget."

Denne tendens til at se det samme tema fra en positiv og en negativ vinkel synes at være gennemgående hos hende. Tendensen kunne hænge sammen med, at hun har en ret udtalt evne til selvobservation og selvrefleksion og kan fornemme eventuelle modsætninger hos sig selv; hun virker meget ærlig over for sig selv.

Denne evne synes imidlertid ikke at bevirke, at hun forstår sig selv og kan styre sin adfærd og udvikling. Tværtimod virker hun lidt hjælpeløs. Vi vil nu se på, hvor bevidst hun oplever sin udvikling, og hvordan hun søger at regulere den.

Bevidsthed om at regulere sig selv og sin udvikling

Qaria erklærer sig enig i 6 målrettede og ét ufokuseret udsagn på spørgsmål om, hvorvidt hun oplever, at hun kan regulere sin udvikling. Hun skulle således have en del selvregulerende psykiske processer til rådighed. I valget mellem udsagn om at "overveje nøje, hvad der er vigtigt for dig" eller at "tage tingene som de kommer", vælger hun det sidste ufokuserede udsagn med følgende uddybning:

"Jeg siger til mig selv, at jeg skal tage mig lidt mere sammen i skolen. Hvis vi f.eks. får en tekst vi skal læse, så skal jeg tænke meget på, hvad jeg læser. Det er ikke altid, jeg forstår det. (Skyldes det sproget?) Der er selvfølgelig rigtig mange ting og ord, jeg ikke forstår - det er også gammeldags tekster. Når læreren så spørger, kan jeg slet ikke, - hvis jeg ikke har forstået teksten."

Qaria virker målrettet med, hvordan hun kan fremme sin udvikling med hensyn til at indlære, og hun virker meget bevidst om at, hun skal gøre en ekstra indsats for at nå sine mål og få bedre karakterer. Hun er desuden indstillet på at hente hjælp hos andre og gøre sig umage, selv om hun ved, at det ikke altid lykkes for hende. Men i ovenstående citat giver hun også udtryk for at være bevidst om sin afmægtighed over for utilstrækkelige danskundskaber, som hæmmer hendes muligheder for at forbedre sin faglige kunnen. Desuden viser hun en kritisk bevidsthed om, at skolens valg af tekster kan medvirke til hendes vanskeligheder med at forbedre sin indlæring.

I familiesammenhæng giver hun også udtryk for, at hun er meget bevidst om sine valg og regulering af sin adfærd. Hun bruger som eksempel sine konflikter med moren.

"Jeg holder fast, hvis jeg ikke har lavet noget forkert. Men så siger jeg også til mig selv, at jeg ikke skal være så sur på mine forældre. (Giv et eksempel.) Det er fordi, de er ret sure på mig og vi taler ikke med hinanden i flere dage, så kommer min mor og laver sjov med mig, så bliver vi lidt uvenner i fem minutter."

På den ene side virker hun målrettet med hensyn til at forsvare sine valg og sine handlinger. På den anden side bruger hun sin evne til selvregulering til at bremse sin vrede mod forældrene, da konflikten imellem dem ifølge hende resulterer i en tavshed imellem dem.

Tavsheden synes for en tid at stoppe al interaktion mellem Qaria og hendes forældre og hindre, at forældrene kan afpasse deres interaktion med Qaria om hendes behov og at de kan regulere hendes udvikling sammen med hende. Hun synes selv at tilpasse sig forældrenes adfærd og regulerer sig selv ved at benægte eksistensen af sine vrede følelser over for forældrene. Dette interaktionsmønster mellem forældrene og Qaria kan ikke vurderes som fremmede for Qarias udvikling og trivsel. Tværtimod kunne hun på grund af dette mønster i familien være i et dilemma mellem bevidst og målrettet at regulere sin udvikling mod at trives, og samtidig at føle sig presset til at opgive dele af sig selv, her sine vrede følelser. Når hun undertrykker relevante følelser over for andre mennesker, kan hun muligvis få svært ved at navigere i andre lignende sociale situationer, som f.eks. i klassen.

Morens initiativ til at genoptage interaktionen kan dog tænkes at mildne Qarias dilemma, men det må formodes, at Qaria efterlades med en usikkerhed om sine evner til at skabe gode relationer til andre mennesker.

Sammenfatning

Ud fra Qarias svar på spørgsmål om egenskaber for positiv udvikling og uddybende udtalelser kan man vurdere, at hun har en hel del af de egenskaber, der karakteriserer en person der trives, og at hun desuden har meget udtalte bevidste selvregulerende processer til rådighed for sin udvikling. Endvidere synes hun at have ekstra stærke ressourcer til at være overordentlig bevidst og reflekterende om sig selv og sin udvikling. Men disse egenskaber for at trives synes imidlertid ikke umiddelbart at medføre, at hun oplever at fungere som hun ønsker, hverken i forhold til undervisning og til klassekammerater eller i forhold til forældrene. Vi vil undersøge, hvilke aktiver og belastninger i hendes omgivelser hun interagerer med.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Manglende støtte i skolen

Qaria svarer klart nej på spørgsmålet, om hun får den hjælp fra skolen, hun har brug for, og med hjælp forstår hun personlig støtte til at klare skoledagen. F.eks. fremhæver hun, at hendes klasselærer i den tidligere skole kunne støtte hende, så hun oplevede at lære og blive bedre. Da hun ikke oplever, at dette sker i den nuværende skole, påtager hun sig selv ansvaret for sin indlæring.

"(Ønsker du et skub?) Nogen gange, men det er ikke altid. (Giver dine kammerater dig et skub?) Ja - Jeg skal tage mig mere sammen og nå alt det, jeg skal, lektier - (Skubber familien?). Det er bare det samme - altså - (Skubber du dig selv?) Ja, men når jeg gør det, synes jeg, det går værre for mig. (Giv et eksempel.) Vi havde læseprøver her i skolen. Denne gang, sagde jeg til mig selv, nu skal jeg tage mig sammen, sidste gange fik jeg et 4-tal og det var ikke godt. Så nu skal jeg gøre det godt, og så fik jeg 0 i karakter. Når jeg troede, jeg havde gjort det godt, kom det 4 pil ned".

Den strategi, kammerater og forældrene søger at støtte hende med, er: "at tage sig sammen". Hun synes selv at have overtaget denne strategi og har oplevet, at den ikke virker. Hun er tydeligvis skuffet over, at hendes ekstra indsats er mislykket og at hun klarer sig endog dårligere end tidligere. Hun forstår ikke sig selv og virker opgivende.

Der er ingen pædagogisk vejledning i denne sproglige formulering "at tage sig sammen", snarere en moralsk fordømmelse i retning af, at det er ens egen skyld. Hvis Qaria oplever, at der ikke i øvrigt er tilgængelige aktiver i skolen til at støtte hendes udvikling, bliver hun ladet alene om ansvaret.

Qaria har som nævnt tidligere peget på, at hun har problemer med at mestre det danske sprog tilstrækkeligt til at forstå de tekster, der anvendes i timerne. Hvis det forholder sig sådan, at der mangler og har manglet en aktiv indsats fra skolen til at lære hende godt nok dansk til at hun kan følge med i undervisningen, hæmmes hun i at kunne regulere sin egen udvikling og indlæring. Resultatet synes at være, at hun bliver usikker og føler sig afmægtig i skolesammenhæng.

Hun har som omtalt tidligere endvidere fortalt, at hun bliver udsat for chikane fra nogle klassekammerater, men hun nævner intet om, at læreren har hjulpet hende i den situation, hvilket også kan medvirke til hendes usikkerhed og afmægtighed.

Spekulationer over konflikter i familien

Når Qaria konstaterer, at hendes strategi er mislykket og hun oplever at være uden retning for sin udvikling, synes hun at forsøge at forklare det med en mangel ved sig selv, og hun forbinder det med sine spekulationer over konflikter med forældrene.

"Det er bare mig der ikke kan. (Det er dig selv?) Ja. (Hvad tror du, det hænger sammen med?) - (pause) - (Er det noget i skolen?) Nej. (Derhjemme?) Hvis mine forældre er lidt sure, kan jeg tænke mere på dem end det, jeg tænker på, jeg skal lave i på skolen. Nogen gange er jeg helt væk. (Du har tidligere fortalt, at dine forældre kunne være sure, og at I ikke talte sammen?) Det er mig, der starter det. Jeg starter med at være sure på dem, og så siger de, at jeg skal stoppe med at råbe. Så gider jeg ikke tale med dem, og så er det dem, der kommer til mig, så vi kan tale sammen igen."

Qaria synes også i familiesammenhænge at være tilbøjelig til at påtage sig ansvaret for, at der opstår konflikter i familien, og at det er hendes vrede, der er årsagen til, at der opstår konflikter. Hun synes at anvende sin veludviklede evne til observation og refleksion over sig selv på en selvkritisk og selvbejrdende måde. Hun beskriver sig selv som den, der er afvisende, og forældrene som dem, der kommer hende i møde. Hendes refleksioner udvikler sig imidlertid videre til en bekymring om, hvad der kan ske med hendes familie.

"(Spekulerer du på, at din far er syg?) Jeg er nogen gange bekymret, hvis der sker noget (spag stemme) - (Kun med din far?) Alt fra min familie. (Så bliver du i dårligt humør?) Ja, nogen gange tænker jeg bare, det er lige meget, at jeg ikke gør det godt nok. Så tænker jeg, at jeg skal nok gøre det godt næste gang, og at det så bliver bedre og bedre."

Man får i dette citat indtryk af, at tyngende familietemaer som spekulationer over sygdom og alle mulige ulykker belaster hende voldsomt og forstyrrer hendes opmærksomhed i skolen og dermed hendes skolepræstationer; hun virker meget bevidst om dette og søger selv at modvirke det. Man kan få indtryk af, at hun - ud over at hun oplever sig selv som årsag til problemer i familien - også bruger sine egenskaber for trivsel og selvregulering til at tage ansvar for at kunne modvirke en uheldig udvikling for familien.

Det er ikke vort indtryk, at hun tidligere har delt denne bekymring med andre, og det er vort indtryk at disse mange spekulationer og selvpålagt skyld og bebrejdelser er yderst belastende for hende og nedbrydende for hendes daglige funktioner.

Aktiver i omgivelserne

Samtidig med at Qaria oplever, at forhold i familien belaster hende, synes der dog at være en del aktiver til rådighed i hendes nære omgivelser. Hun har tidligere fortalt, at forældrene støtter hende med lektier og ved at tale med hende, og hun beskriver, at hun har et godt kammeratskab med nogle af klassekammeraterne. Hun har ingen modeller for sit liv, men ønsker blot at være sig selv.

Stressbelastning

Qarias besvarelse af spørgsmålene fra traumetest viser, at hun ikke kan betragtes som direkte traumatiseret, men at hun dog giver udtryk for flere symptomer på høj stressbelastning og har tanker og spekulationer, som synes at belaste hende overordentlig meget følelsesmæssigt, hvilket hun også synes at måtte mestre alene.

Qaria er f.eks. meget bekymret for farens helbred, og hun oplever, at begge forældre er belastede af bekymringer. Hun er selv bekymret for, om de skal flytte endnu en gang og hun skal miste kontakten til sine venner. Hun belastes af at høre om krig, og det påvirker hende personligt, fordi familien for nylig har fået oplysning om, at et familiemedlems hus er blevet bombet i hjemlandet. Hun søger derfor at beskytte sig selv ved ikke at se TV. Hun giver udtryk for følgende symptomer, som især er forbundet med angst: Hun fortæller om hyppige gentagne mareridt om et hus der brænder ned, og hvori befinder sig en familie, og hun bliver urolig og bange, når hun hører om bestemte hændelser.

"(Bliver du nemt forskrækket?) Ikke rigtig, jeg bliver ikke rigtig forskrækket. Jeg bliver bange for, at der sker noget med min familie. Jeg bliver ikke rigtig forskrækket. Så kan jeg godt blive bange og kan gå og tænke rigtig meget over det."

Qaria giver udtryk for ængstelighed forbundet med tanker eller billeder om, at noget forfærdeligt kan ske igen. Hun fortæller, at de dukker op af sig selv i hendes bevidsthed cirka en gang om ugen, og hun søger at undgå at tænke på dem, da det er ubehageligt for hende. Hendes stemme udtrykker, at det berører hende følelsesmæssigt. Desuden fortæller hun om vanskeligheder med at falde i søvn.

"(Har du problemer med at falde i søvn?) Nogen gange, i går for eksempel. Nogen gange kommer jeg sent i seng, eller nogen gange sover jeg om eftermiddagen, så jeg vågner om natten. (Hvorfor kommer du sent i seng?) Fordi jeg ikke kan sove. (Hvorfor - spekulerer du?) Det ved jeg ikke. Nogen gange sidder jeg med min mobil, ser på den og hører musik og så tror jeg, at jeg ikke kan sove på grund af det."

Hun fortæller, at hun nemt bliver forskrækket, er på vagt og ofte er træt og uden energi, og at hun har vanskeligheder med at koncentrere sig og sidde stille. Hun sætter sin dårlige koncentration i sammenhæng med sine vanskeligheder med at sove.

"Jeg har svært ved at sidde stille. Ikke hver dag, når jeg har det godt og er glad, kan jeg godt tage mig sammen. Når jeg er træt og ikke har sovet om natten, og er vågnet for sent, kan jeg ikke."

Hun fortæller, at hun også kan have stærke følelser. Hun kan både være glad og især blive meget vred. I familien reagerer hun åbent med vrede, men som omtalt ovenfor har det konsekvenser for hende i form af konflikter med forældrene, som hun søger at mindske ved at undertrykke vreden. Hun fortæller også, at hun i høj grad kontrollerer sin vrede i skolen, da hun frygter, at hendes vredesudbrud kan medføre udstødelse fra kammeratskabsgruppen.

"Jeg er ret tit glad. Når jeg er vred, viser jeg det ikke. (Hvad ville der ske, hvis du viste din vrede?) Så ville andre nok ikke tale med mig, eller de ville ikke sige så mange ting til mig, fordi jeg bliver hurtigt vred. (Gør du det samme hjemme?) (ler) Nej. (Der kan du godt blive vred?) Ja."

Disse udsagn tilsammen kan vurderes som udtryk for, at Qaria er stærkt stressbelastet. Hun har ikke antydning af en direkte sammenhæng med oplevede voldsomme hændelser, og hun har også vanskeligheder med at redegøre for eventuelle årsager til sine reaktioner.

Men det er sandsynligt, at Qaria, som selv har været på flugt mere eller mindre konstant i løbet af sin tidlige opvækst, må have oplevet opbrud, usikkerhed, angst, uro, savn og angst for tab nære familiemedlemmer. F.eks. fortæller hun, at hun var bange for ikke at se faren igen. Disse opvækstvilkår må ifølge vor vurdering med stor sandsynlighed have præget hende med en underliggende angst og usikkerhed og reaktioner som anspændthed, svingende humør og bekymringer.

Da disse forhold har præget hendes tidlige personlighedsdannelse, vil det være meget vanskeligt for Qaria at forstå sig selv, da hun på grund af sin daværende alder har begrænset adgang til sine erindringer. Antagelig kan disse belastninger på en grundlæggende måde have forstyrret hendes udvikling, så hun hæmmes i at regulere sin udvikling i positiv retning

Sammenfatning

Qarias mange egenskaber for trivsel synes ikke at blive understøttet af tilstrækkelige aktiver i hendes omgivelser, hvorfor hun ofte oplever, at hun ikke kan fungerer tilfredsstillende. Hun oplever, at familien på mange måder aktivt støtter hende, og at hun finder støtte hos nogle af klassekammeraterne i skolen. Men hun oplever også, at hun mangler personlig hjælp og vejledning fra

læreren, og hun lider under ikke at mestre dansk tilstrækkeligt godt til at få udbytte af undervisningen i skolen. Vi anser det for skolens ansvar at sørge for at hun har tilstrækkelige danskundskaber. Lærers rolle i forhold til chikane fra klassekammerater nævner hun intet om.

Qarias stærkt stressbelastede tilstand synes at gribe alvorligt forstyrrende ind i hendes daglige funktioner, så hun belastes af konflikter, bekymringer, usikkerhed, manglende selvtilid, selvbepjædsler og skyldfølelse, som synes at hæmme hendes udvikling og trivsel. Der synes heller ikke i hendes omgivelser i skolen og i familien at være nogen viden om eller forståelse for hendes psykiske problemer, og hun ender med selv at påtage sig ansvaret og skylden for sin væremåde og opleve, at problemerne skyldes en fejl hos hende selv.

Fremtidsperspektiver og selvopfattelse

Qaria har håb for fremtiden, men hun er samtidig usikker. Hendes ønske er at blive sygeplejerske, men hun tror alligevel ikke hun kan. I hendes tegninger er hendes figurer meget små og står i nederste venstre hjørne. Figurene smiler, men selve placeringen kan give indtryk af, at hun ikke oplever, at hun kan fylde noget og have en betydning. Figurene mangler ofte fødder; det kan tolkes som et billedligt udtryk for, at hun ikke oplever at hun kan komme videre og udvikle sig. I tegningen af sig selv beskriver Qaria sig som 2 eller 4 år, hvilket er lidt usædvanligt for en 13-års pige. Man får indtryk af, at hun skal så langt tilbage i sin udvikling for at finde et billede, som hun oplever som sig selv. Hendes tegning af sig selv i fremtiden handler om en tilværelse i USA, hvor hun har en hund. En fremtidsdrøm langt væk, men med indbygget tryk.

Sammenfatning af interview

Vi har tidligere beskrevet, at Qaria i sin egen oplevelse råder over en del egenskaber og selvregulerende processer, der kendetegner et ungt menneske der trives, og at hun også som en ressource kan reflektere over sig selv og sin udvikling. Men det er også vor vurdering, at hun har vanskeligt ved for alvor at kunne bruge sine ressourcer til at fremme sin trivsel og udvikling, da der bl.a. i skolen synes at mangle de relevante aktiver, som hun kunne hjælpe og støtte hende. I forhold til hjemmet bliver hendes gode muligheder for at trives belastet af bekymringer og tyngende konflikter med forældrene.

Når analysen af hendes stressbelastning sammenholdes med ovennævnte beskrivelse, bliver det endnu tydeligere, hvor vanskeligt det er for Qaria at fungere på en måde, så hun kommer i udvikling mod trivsel – selv om hun oplever, hun har egenskaberne til det.

Stressbelastningstilstanden kan forklare hendes anspændthed og vanskeligheder med "at tage sig sammen". Den kan også forklare de skiftende, usammenhængende og modsætningsfyldte beskrivelser, hun ofte giver af sig selv, samt hendes udtrykte hjælpeløshed og behov for megen hjælp. Vi vurderer, at stressbelastningen i høj grad vil blokere for, at hun kan komme i udvikling mod trivsel.

Da hun giver udtryk for at råde over en meget udviklet bevidsthed om sig selv, og hun ikke synes at kunne forstå og gennemskue sin komplicerede situation, fører det formodentlig til, at det er nærliggende for hende at se sig selv som årsag til sine problemer og opleve, at det skyldes fejl hos hende selv.

Qaria har efter vor vurdering stort behov for at andre ser hendes problematiske tilstand og situation og tager initiativ til og ansvar for at hjælpe hende.

Resultater fra tests fra klasseundersøgelsen og lærervurdering

SDQ

Qarias besvarelse scores som svar, der er gennemsnitlige for hendes aldersgruppe. Hendes svar viser ingen tegn på vanskeligheder. Hun svarer derfor også nej til, at hendes eventuelle vanskeligheder påvirker hendes dagligdag.

Lærers vurdering derimod er udtryk for stor bekymring. Hun scorer Qaria til at ligge meget højt på følelsesmæssig stress, koncentrations- og opmærksomhedsvanskeligheder; til at ligge højt på generelt stress og noget lavt på social adfærd. Læreren vurderer, også at disse vanskeligheder påvirker Qarias dagligdag i meget høj grad.

RCADS

Qarias score ligger højt på internaliseringsproblemer, højt på generel angst, og højt på underkategorien social fobi.

Sammenfatning

Der er påfaldende store forskelle mellem Qarias egne og lærers vurderinger på SDQ. Men Qarias meget positive svar på SDQ er i overensstemmelse med hendes egen positive vurdering af sin trivsel og selvregulering, og man kan forstå dette som udtryk for de ressourcer, hun oplever at råde over, selv om de for tiden ikke hjælper hende til at fungere som hun ønsker. Til gengæld er Qarias svar på RCADS i overensstemmelse med både lærers vurdering og med de personlige vanskeligheder, hun har givet udtryk for i interviewet.

Sammenfatning af interview, tests og lærervurdering

Qaria kan beskrives som en person, der besidder mange af de egenskaber, der er karakteristiske for en person i trivsel, og som bevidst bruger selvregulerende processer til at fremme sin trivsel.

Men interviewet og spørgsmålene fra testene har imidlertid også vist, at hun belastes af mange stresssymptomer, som forstyrrer

og hæmmer hendes udvikling, og som bl.a. viser sig som manglende energi, angst, dårlig koncentration og ringe selvværd. Selv om der kan konstateres en del positive aktiver i hendes nære omgivelser, synes der ikke at være nogen, der for alvor kan se og forstå hende og de belastninger, hun lever med. Hendes veludviklede bevidsthed om sig selv og hendes evne til at regulere sin udvikling kommer ifølge vor vurdering til at modarbejde hendes trivsel, da hun selv påtager sig ansvaret for sine problemer.

Vi vil derfor vurdere, at Qaria har brug for megen støtte og hjælp udefra, men den synes ikke at være tilgængelig, hverken i skolen eller hjemme.

Begrebet "tavshedens sammensværgelse" kunne være meningsfuldt at anvende her for at forstå, hvorfor Qarias belastninger og svære psykiske og problemer er skjult for omgivelserne, og at hun selv synes at medvirke til at skjule dem.

Forældrene synes selv at have mange vanskeligheder at forholde sig til, og de synes selv primært optaget af, at Qaria får gode karakterer i skolen. I skolen synes der ikke at være viden om traumatisering og flygtningebørns livssituation, så lærerne har ikke forudsætninger for at forstå hende. Qaria selv er optaget af at fremme sin skolegang og at gøre forældrene og lærerne tilfredse. Så når andre ikke kan se Qaria fuldt ud som hun er, kan hun heller ikke se sig selv sådan.

En tavshedens sammensværgelse hindrer således en afpasset udviklingsmæssig regulering. Qaria er helt afhængig af, at personer i hendes omgivelser støtter hende, hvilket hun imidlertid også synes meget bevidst om. I interviewet udtrykker hun det således:

"Hvis de havde det som mig, så skulle deres forældre snakke mere med dem og snakke med lærerne i skolen, hvis de havde det svært i skolen."

Anbefalinger

Vi vil anbefale, at lærerne i skolen bliver gjort bekendt med dels symptomer på stressbelastning, traumatisk stress og dels får kendskab til forholdene for flygtninge i almindelighed. For at kunne støtte Qaria relevant er det også nødvendigt, at læreren kender hendes families baggrund.

Desuden vil vi anbefale, at skolen sørger for, at Qaria lærer dansk på et niveau der sikrer hendes indlæring i alle fag. Konkret vil vi anbefale, at Qaria får tilbud om kunne tale med lærer, hun har tillid til, så hun kan få mulighed til at fortælle om sig selv og åbne op for sine psykiske problemer. Det er også muligt, at Qarias psykiske vanskeligheder er så omfattende, at hun behøver professionel hjælp i en periode.

Endelig vil vi anbefale, at læreren tager kontakt til forældrene, sådan som Qaria selv efterlyser, og at de sammen taler om hendes vanskeligheder og i fællesskab finder måder at støtte Qaria på. Da hun selv er aktiv og bevidst om sig selv og sin udvikling, er det vor vurdering, at det i høj grad ville støtte hendes udvikling, hvis hun selv deltager i sådanne samtaler. Derved kunne der etableres en gensidig adaptiv regulering af hendes udvikling, hvor alle tre parter ville blive opmærksomme på hendes situation og blive ansvarlige for at støtte hendes udvikling.

Ikthar

Et enkelt og godmodigt menneske

Ikthar er en 14-årig dreng, der lever i en familie bestående af far, mor og søskende; han er næstældst. Han er født i Danmark, og forældrene har været i landet i over femten år. Moren har arbejde og faren er på pension. Ikthar ved, at forældrene er flygtet på grund af krig; men mere ved han ikke. De har anden familie i Danmark.

Ikthar fremtræder som en ligefrem, sød og godmodig dreng, som lever et enkelt liv. Han svarer så godt han kan på spørgsmålene, men der er en del spørgsmål, han ikke har nogen mening om, ligesom der er temaer, han har svært ved at formulere sprogligt. Han virker til at være tryk og tillidsfuldt forankret i familien. Hans primære belastninger synes at hænge sammen med vanskeligheder ved at leve op til skolens faglige krav, og lærerne vurderer ham til ikke at være særlig godt begavet. Han synes umiddelbart at leve et trykt liv, hvor han trives, og vi vil nu se nærmere på, hvordan han oplever at trives.

Trivsel

Trivsel og trykke tilhørsforhold

Efter nogen overvejelse placerer Ikthar sig på niveau 8 på tilfredshedsstigen. Han giver således umiddelbart udtryk for at være tilfreds et stykke over middel med sin tilværelse.

På spørgsmål om egenskaber til at trives tilslutter han sig 11 positive udsagn og indikerer dermed, at han oplever at han trives. Han giver udtryk for at være vel forankret i de værdier og normer, som gælder i hans familie og i skolen, og han følger dem tillidsfuldt. Han giver udtryk for at stole på sig selv og andre og at være omsorgsfuld og empatisk, og han kan give eksempler på, hvordan han ansvarsfuldt vil bidrage med at hjælpe andre. Som eksempel på en leveregel siger han:

"(Ved du, hvad der er rigtig og forkert?) Lad være med at slå. Det er ikke godt, prøv at tænke på, hvis der er andre, der kommer og slår dig."

Når det handler om kompetencer i skolen, giver han udtryk for at han gerne vil klare sig godt, og det mener han også, at han gør indimellem. Men han bliver tøvende i sine udtalelser, når det handler om evnen til at tænke. I nedenstående citat afspejles hans usikkerhed om hans intellektuelle formåen derved, at han til at begynde med tilslutter sig udsagnet om, at han gør hvad han kan for at klare sig godt, og dernæst erklærer han sig enig i udsagnet om, at han ikke gør sig umage. Han siger forklarende:

"Jeg klarer det godt - nogle gange. (Gør du dig ekstra umage?) Nogen gange gør jeg. (Når du ikke gør det, hvad tænker du?) Det er ikke godt, hvis jeg ikke gør det. (Er du god til at tænke rigtig meget?) Jeg er god til at tænke. (Giv et eksempel.) Jeg tænker på, om det er godt, jeg gør det, eller at det er dårligt, at jeg gør det. (Hvad gør du med en matematikopgave?) Nogen gange udregner jeg det ud på papiret, nogen gange laver jeg det selv i hovedet, nogen gange laver jeg det ikke. (Opgiver du?) Ja."

Citatet viser, at han gerne vil lære, men også at han er bevidst om, at han ikke lever op til skolens og måske også familiens krav og forventninger om at gøre sig umage og klare sig fagligt godt i skolen. Han giver udtryk for, at han ikke evner at tænke sig gennem en opgave og derfor ikke kan løse opgaven. Når han siger ja til, at han tænker, ser det ud til at han mener, at han tænker på hvad han skal gøre, men ikke at han tænker analytisk.

I vor forståelse af trivsel er det afgørende, at Ikthar kan opleve, at han er i en proces, hvor han kan opleve at han er i færd med at mestre sit liv. Derfor ville vi formode, at det ville virke negativt på Ikthars trivsel, når han giver udtryk for at have vanskeligheder ved indlæring i skolen. Men det har ikke vist sig tydeligt i hans oplevelse af at trives.

Et spørgsmål om han har en særlig interesse, giver ham anledning til at fortælle, hvor meget det betyder for ham at dyrke sin religion og at gå i moskeen. Han fortæller, at han beder fem gange om dagen, både i skolen og hjemme, og han giver udtryk for, at dette giver ham et tæt fællesskab med sin familie og et stærkt holdepunkt i hans liv. Han fortæller, at han altid følges med andre i moskéen.

Da Ikthar - på trods af, at han synes at genkende de allerfleste egenskaber for et ungt menneske, der trives - synes at have vanskeligheder ved at påvirke og overskue sin udvikling i forhold til kravene i skolen, vil vi nu se på, hvor bevidst og målrettet han oplever, at han kan regulere sin udvikling.

Meget få processer til at regulere sin udvikling bevidst

På spørgsmålene om han oplever at kunne regulere sin udvikling tilslutter han sig 5 ufokuserede og 2 målrettede udsagn. Både hans svar på spørgsmålene og hans forklaringer på sine svar tyder på, at han har få bevidste selvreguleringsprocesser til rådighed.

Han sætter sig ikke mål, han optimerer ikke sin indsats for at nå sine mål, og han kan kun kompensere herfor ved at søge hjælp hos andre, hvilket ikke sker så ofte.

"Nogen gange laver jeg det, nogen laver jeg det ikke, fordi jeg ikke kan. Jeg prøver bare og kigger på andre. (Hvad kan du lære af dem?) Hvad de gør, gør jeg også. (Hvad gør du, hvis det ikke lykkes for dig?) Hvis jeg ikke kan, så gør jeg det ikke. (Beder du om hjælp?) Nogen gange gør jeg det (Hvad er det mest almindelige?) At jeg ikke gør det."

Med sine svar viser han, hvor lidt han selv magter at styre sin indlæring og regulere sin udvikling i skolesammenhænge. Han giver udtryk for at være afhængig af andre og andres støtte. Han synes at have erkendt det og have affundet sig med det, måske på en opgivende måde ved at undlade at prøve.

Sammenfatning

Ikthar giver udtryk for at besidde mange egenskaber for trivsel. Dette synes især at hænge sammen med en grundfæstet følelse af tilhørsforhold til familien, gode sociale relationer og et fællesskab i sin religiøse tro. Når vi kunne konstatere, at han synes at have få bevidste selvreguleringsprocesser til rådighed og derfor sandsynligvis vil have vanskeligt ved at indgå i en interaktion om at regulere sin udvikling, og alligevel oplever, at han trives, passer teorien og modellen her ikke helt sammen med den virkelighed, vi undersøger. Vi vil nu se nærmere på sammenhængen med, hvordan han oplever interaktionen med aktiverne i sine omgivelser, og hvad dette kan antages at betyde for hans trivsel.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Ikthar anerkender, at der er god støtte at få, og at hans familie, lærere, pædagoger i klubben og venner er søde og støtter ham. Det fremgår imidlertid af hans udtalelser, at han ofte oplever, at han på trods af denne støtte ikke klarer sig godt i skolen; han får både at vide, at han er god, men også at han skal tage sig sammen.

Støtte hos familien

Ikthar erkender, at forældrene ikke kan hjælpe ham med lektier på grund af deres ringe danskundskaber. Men han fortæller, at de opfordrer ham til at bede læreren om hjælp til at lære det faglige, og også til at spørge, hvordan han skal lære at tilegne sig fagene. Han synes at opleve dette som en relevant støtte fra forældrene set ud fra deres aktuelle situation. Forældrene forventer at han bliver klogere, får gode karakterer og et arbejde, og de opmuntrer hans engagement i skolen ved at minde ham om, at han skal lave sine lektier. Han tilføjer, at det kun er nogle gange de siger, at han er god, og man får indtryk af, at også forældrene kan være i tvivl om Ikthars skolekompetencer.

Ikthar synes imidlertid som omtalt tidligere også at have stærke ressourcer i sin religiøse praksis, som han er meget optaget af, og som han dyrker sammen med sin familie. Han læser koranen, beder regelmæssigt og går regelmæssigt i moskæen; han synes, at det hjælper.

Støtte i skolen - alligevel mangler der hjælp

Han fremhæver skolens indsats som positiv over for ham, fordi den har hjulpet ham med at lære fag som dansk og matematik. Han oplever at få støtte og ros fra lærerne når de siger, at han er god. Han oplever også at få et skub fra lærerne, når de siger, at han bare skal lave lektierne og skal tage mig sammen.

Ikthar giver dog ikke udtryk for at han får en nærmere vejledning til, hvordan han skal "tage sig sammen" og indlære. Man kan ikke af hans udtalelser få indtryk af, om der i skolemiljøet findes de for ham nødvendige aktiver til, at der kan opstå en udviklende interaktion mellem hans behov og ressourcer og skolens krav. Hvis han ikke får en mere målrettet vejledning til sin faglige udvikling og til at kunne regulere sin udvikling til det bedre i skolen ud over at tage sig sammen, bliver han overladt til selv at finde ud af det. Det kan i vor vurdering være meget vanskeligt for ham, da hans intellektuelle ressourcer ifølge læreren er beskedne.

Når det f.eks. sker, at en lærer bliver sur på ham, fordi han ikke har lavet sine lektier, giver han udtryk for, at han bliver ked af det.

"(Hvordan virker det på dig?) Jeg bliver lidt ked af det, og hvis de er rigtig sure, bliver jeg lidt bange. (Hvad gør du ved det?) Jeg siger bare ok. (Hvad gør du så?) Jeg siger, at jeg skal nok gøre det (Hvorfor har du ikke lavet lektier?) Nogen gange kan jeg ikke finde ud af det."

Udsagnet viser, at han gerne vil lære og følge kravene, og han reagerer ved at lade som om han selv kan finde ud af det. Han gør ikke læreren opmærksom på sit behov for hjælp, fordi han er bange. Med sine få egne ressourcer synes han at være meget afhængig af både følelsesmæssig accept og konkret hjælp, og læreren synes i den beskrevne situation ikke at tage initiativ til at møde ham på hans niveau og fremme en udviklende interaktion, så han kan profitere af skolens undervisning. Det, der kan ses som manglende aktiver i skolen, synes han at opleve som en mangel ved sig selv: at han ikke er i stand til at lære. Han reagerer ved at give op, ligesom han fortæller, han ikke bruger lektiecafé, fordi det er "kedeligt", underforstået at der er ikke hjælp nok. Vor vurdering er, at der i denne beskrevne situation synes at mangle tilgængelige aktiver for hans udvikling.

Gode kammerater og chikane i fodboldklub

Socialt synes Ikthar imidlertid at opleve en ubetinget støtte fra sine kammerater, hvoraf de fleste går i en anden klasse end Ikthar. Han fortæller, at de giver udtryk for, at han er en god dreng og en god ven, og de opmuntrer ham med at fortælle ham, at han er klog, når han ikke klarer sig så godt i skolen. De støtter ham også, når han bliver drillet af fodboldkammeraterne.

"Der er nogle drenge fra fodboldklubben, som driller, det er to tvillinger, de tror de er seje. Jeg er ligeglad. Mine venner siger, at hvis de siger det en gang til, får de at se. Så tør de ikke sige noget. Der er nogen, der siger, at hvis man er mange, tør de ikke sige noget."

Han har tydeligvis sin venskabsgruppe i ryggen, hvilket også synes at beskytte ham, når han udsættes for diskriminerende chikane ved f.eks. bliver beskyldt for at se ud som en talibaner. Han synes at have tilegnet sig afværgemekanismer over for denne form for chikane, når han kan sige til sig selv, at han er ligeglad med hvad de siger, fordi de er skøre. På den måde synes at kunne beskytte sig mod, at angrebene påvirker ham.

Symptomer på stressbelastning

Ikthars svar viser ingen tegn på traumatisering på traumatetsten. Men der afdækkes en uro og en ængstelse, som synes at hænge sammen med forældrenes flygtningebaggrund. Han har besøgt familiens hjemland, og når der i TV vises billeder af krig derfra, får han indtrængende billeder og tanker om, at krigen kan ramme ham og hans familie.

"Jeg har set i fjernsynet, at nogle mennesker skyder andre mennesker. De dør, der hvor de går i krig mod hinanden. Jeg blev lidt bange for, at de kan gøre det samme, hvis jeg tager derover. Måske kan det ske med mig og andre."

Han ved, at hans forældre for at beskytte ham ikke har fortalt om deres baggrund, men meget tyder på, at hans egen fantasi arbejder videre med de billeder og oplysninger, han får via TV. De synes i nogen grad at optage hans daglige bevidsthed.

"Jeg tænker ikke så meget på det. (Bliver du urolig, når du tænker på det?) Jeg bliver ked af det. Det sker én gang om ugen. (Prøver du at undgå det?). Nogen gange prøver jeg at lade være med at se det, nogen gange gider jeg ikke se det, fordi jeg selv bliver bange."

Ikthar synes at opleve disse fjerne TV-billeder som meget virkelige, og at de skaber angst og uro. Man kan heller ikke udelukke, at han selv forbinder billederne med ængstelsen fra den chikane, han er udsat for. Der er imidlertid ikke ud fra interviewet tegn på, at forældrene og skolen har bemærket ængstelsen hos ham eller har lagt mærke til, om der kunne være en forbindelse mellem Ikthars ængstelse og at han ser TV. Men han ser selv en sammenhæng med sin dårlige funktion i skolen, idet han fortæller, at han kan have svært ved at koncentrere sig og følge med i skolen på grund af tanker og billederne. Han fortæller, at han bruger at bede som metode til at berolige sig selv.

Sammenfatning

I familiens miljø og hos hans venner synes der at være forskellige aktiver, der støtter hans udvikling i retning af trivsel. Han anerkender dette. I skolen synes der at være en vis følelsesmæssig støtte med ros og accept. Men han møder også kritiske reaktioner fra læreren, der hensætter ham i en trist og afmægtig tilstand, for han er godt klar over, at han ikke kan leve op til lærerens forventninger. Samtidig er han bevidst om, at hans stresssymptomer forstyrrer hans koncentration og indlæringskapacitet. Læreren, til gengæld, synes at være uvidende om denne sammenhæng, hvilket bl.a. kan skyldes, at Ikthar ikke har fortalt andre om sine symptomer. Læreren er derfor antagelig ligeledes i en ugunstig situation i forhold til at kunne yde den pædagogiske indsats over for Ikthar, der kunne støtte Ikthar og gøre ham tryk nok til at bruge lærerens hjælp.

Samlet set vil vi vurdere, at det er muligt, at Ikthar lever tilpasset et lokalt miljø, der støtter og fremmer hans udvikling, og at dette dominerer hans oplevelse af trivsel og muligvis kompenserer for hans oplevelse af manglende trivsel i skolen. Men på baggrund af hans egne udsagn vil vi alligevel vurdere, at der savnes tilstrækkelige opmærksomhed på hans psykiske problemer og støtte til hans trivsel og udvikling i skolen.

Fremtiden og selvopfattelse

Ikthar fremstiller sig selv i tegnetesten som fysisk veltrænet og en glad, sej og god dreng. I hans fremstilling af sig selv som 25-årig har han skæg og forestiller sig, at han arbejder i lufthavnen og er kendt af mange for at lave gode ting og have det sjovt. Han ser sin fremtid som god, og han har helt konkrete og enkle ønsker. Tegningerne bærer præg af at være tegnet af et barn, der er en del yngre end Ikthar egen alder.

Sammenfatning af interview

Ikthar fremstår som en venlig, rolig og ligetil ung mand der trives såvel i sin families som i sine venners miljø. Han giver udtryk for kun at råde over få bevidste selvreguleringsprocesser. Dette synes at stemme overens med hans vanskeligheder med at leve op til skolens krav om indlæring og at mestre et selvstændigt ansvar for sin læring.. Lærerne synes imidlertid ikke altid at være tilstrækkeligt opmærksomme på hans behov for hjælp og på hans psykiske vanskeligheder, hvorfor Ikthar kan savne støtte til sin trivsel og udvikling i skolen; læreren synes endog at forårsage nogle af Ikthars problemer. Den stressbelastning, som Ikthar selv er bevidst om forstyrrer hans indlæring i skolen, synes således i høj grad at medvirke til hans vanskelige indlæringsituation. Det er dog tankevækkende, at hans belastende skoleerfaringer ikke synes at påvirke hans oplevelse af overordnet set at trives og at have fremtidshåb.

Resultater fra test fra klasseundersøgelsen og lærers vurdering

SDQ

Ikthars egne svar viser en høj score på vanskeligheder med at omgås jævnaldrende og en let forhøjet score på generelt stress. Andre kategorier er gennemsnitlige.

Lærerens svar viser en meget høj score på vanskeligheder med koncentration og opmærksomhed og en høj score på, at disse vanskeligheder påvirker Ikthars dagligdag. Endvidere angiver læreren en let forhøjet score på generel stress og manglende hjælp-som adfærd.

Både Ikthar selv og læreren giver udtryk for, at Ikthar har vanskeligheder med generel stress, men peger på hver sin kategori. Ikthars svar viser hen til vanskeligheder med nogle af sine jævnaldrende og stressreaktioner fra krigsbilleder, og lærerens svar viser hen til opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder. Man kan se Ikthars egne og lærerens svar som udtryk for, at underliggende ængstelighed og anspændthed hos Ikthar opleves forskelligt.

RCADS

Ikthar viser ingen tegn på angst og depression i denne test. Hans svar ligger inden for det gennemsnitlige område.

Sammenfatning af interview, test og lærervurdering

Ikthars svar i interviewet og i RCADS peger på, at han oplever at trives, ikke har psykiske vanskeligheder og stort set er tilfreds med sit liv. De problemer, han selv oplever som belastende, koncentrerer sig om hans vanskeligheder med at leve op til skolens krav om indlæring. Hans formodede dårlige begavelse og den måske utilstrækkelige pædagogiske støtte til hans udvikling kunne være udslagsgivende for hans oplevelse af sine vanskeligheder og følelsen af afmagt angående indlæring. Men den stressbelastning fra tanker om krig, som han fortæller om, og jævnaldrendes chikane, som synes at være skjult for de voksne i hans omgivelser, kan med stor sandsynlighed også medvirke til hans oplevede problemer.

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at disse belastninger ikke synes at forstyrre Ikthars grundlæggende oplevelse af trivsel og tilfredshed med tilværelsen. Det er muligt, at hans hjemmemiljø og hans religion med de værdier, der er knyttet hertil, beskytter ham ved at dominere i hans bevidsthed. Det er også muligt, at han på grund af få faglige ambitioner ikke belastes grundlæggende af sine faglige vanskeligheder i skolen. Det er imidlertid også muligt, at han har reageret med at give op og derfor har resigneret over for de faglige krav i skolen.

Anbefalinger

Det anbefales, at lærerne i skolen får større kendskab til stress og traumatisering og flygtninges forhold generelt. Derved ville der være større sandsynlighed for, at lærerne kunne blive opmærksomme på Ikthars tegn på stressbelastning. Disse tegn er ikke fremtrædende og kan derfor være vanskelige at opdage.

Desuden kunne det være ønskeligt at både lærerne og forældrene lyttede til og talte mere med ham om, hvordan han oplever sin situation i skolen. Han er med sine begrænsede egne ressourcer afhængig af hjælp fra andre og af, at hans omgivelser er aktive for at støtte ham og indretter sig på hans funktionsniveau.

Habiba

”Nogen gange kan jeg godt føle mig lidt usynlig”

Habiba er en 12-års pige. Hun er født i Danmark, forældrene er skilt, og hun bor hos sin far sammen med sin bror. Hun har regelmæssigt kontakt til moren og to mindre brødre. Faren får pension, men økonomien er rimelig god. Hun kender lidt til farens baggrund, som har gjort stærkt indtryk på hende, og TV-billeder om krig og vold påvirker hende meget. Hun er meget dedikeret med hensyn til at hjælpe fattige børn i Afrika og lægger penge til side til dem.

Habiba fremtræder under interviewet meget åben og engageret. Hun fortæller, at hun også har været åben over for klassen om, at hun skulle interviewes, selv om hun har været nervøs for det, men hun ønsker at fortælle meget om sig selv. Habiba fremtræder selvbevidst og selvstændig, og læreren betragter hende som en meget velfungerende elev. De områder, hvor hun fungerer godt, går hun let hen over, men hun har meget mere behov for at fortælle om de bekymringer og belastninger, som påvirker hende i overvældende grad. Vi vil undersøge, hvordan disse belastninger samvirker med indtrykket af en meget selvstændig og velfungerende ung pige.

Trivsel

Trivsel og tilhørsforhold til fællesskaber

På tilfredshedsstigen angiver Habiba sin tilfredshed med livet med 8, hvilket ligger noget over middel og må forstås på den måde, at hun oplever at være nogenlunde tilfreds med tilværelsen.

På spørgsmålene om egenskaber for positiv udvikling erklærer hun sig enig i 10 af de 12 udsagn der skulle indikere, at hun besidder egenskaber, der er karakteristiske for en person, som trives. Hun kan ikke beslutte sig til, om hun har selvtillid, for hun fortæller, at hun nogle gange kan stole på sig selv og nogle gange ikke kan, og hun erklærer på samme måde, at hun nogle gange føler sig alene.

Habibas uddybende svar viser, at hun i høj grad tilslutter sig både familiens og skolens værdier og normer. Hun giver udtryk for at have ambitioner om at lære og tilegne sig skolekompetencer, og hun fremhæver, at selv om hun har svært ved f.eks. matematik, gør hun sig umage, og hun er selv overbevist om, at hun gør det så godt hun kan. Hendes faglige vanskeligheder synes ikke at påvirke hendes selvtillid på dette område, idet hun spejler sig i, at hendes mor og mormor også havde svært ved at lære matematik.

”Jeg vil altid prøve at gøre det så godt, jeg kan, men jeg har det svært i matematik. Jeg vil helst klare mig så godt jeg kan - ved at gøre det bedste. Jeg har problemer med at række hånden op, jeg er lidt i tvivl. Hvis det ikke er rigtigt, føler jeg mig lidt nervøs. Det er det samme med min mor, sådan havde min mor det også, da hun var yngre, det havde min mormor også. Vi har alle tre rigtige dårlige karakterer i matematik, min mormor havde det svært i matematik, det havde min mor også”

Det virker således snarere som om Habiba ved at sammenligne sig med sin mor og mormor oplever et familie- og kvindefællesskab, som har en stor positiv værdi for hende. Hun synes, at begge forældre støtter hendes skolegang, at de opmuntrer hende og skubber til hendes faglige indsats, og hun ved at faren bliver rigtig glad, hvis hun får gode karakterer. Hun oplever, at klassekammeraterne støtter hende, men hun kan godt savne, at læreren gav hende mere støtte og skub til at blive bedre, sådan som hun oplevede det på sin tidligere skole.

Hun giver udtryk for at have social kompetence; hun spiller f.eks. fodbold og hun er meget engageret i at være med til at gøre verden bedre, og bekymrer sig om, hvordan andre har det. F.eks. fortæller hun, at hun som særlig interesse har besluttet sig for at hjælpe fattige børn i Afrika og sparer hver dag penge op til dette projekt.

”Jeg vil gerne hjælpe alle dem, der har det hårdt i verden. Sådan har jeg altid ønsket mig at være. Jeg tror, at han (faren) bliver rigtig stolt, når han hører det, han synes det er rigtigt godt. Jeg vil meget hellere gøre det end have et job i Netto. Når jeg hjælper, håber jeg, de bliver glade. Jeg er allerede begyndt at spare sammen til Afrika. Det er også sådan, at hjemme har vi en bøsse, hvor vi giver penge til de fattige. Jeg lægger 10 eller 30 kr. hver eneste dag.”

Usikker på sig selv

Habibas fremstilling af sig selv indeholder mange forskellige og modsætningsfyldte træk, hvor man får indtryk af en ung pige, der trives, men som samtidig lider under svære psykiske problemer, f.eks. føler hun sig bange i klassen. Hun giver udtryk for, at det

ikke er altid hun føler selvtillid, og hun fortæller, at hun føler sig nervøs i klassen. Hun tør f.eks. ikke række hånden op, fordi hun er usikker på, om hun har det rigtige svar. Hun refererer til tidligere erfaring med at være fagligt usikker.

"Jeg havde det også sådan, da jeg var mindre, var der lidt problemer med mig. Jeg gjorde hele tiden det samme som de andre gjorde. Hvis vi havde en test, og skulle vælge mellem det og det, så kiggede jeg på den ved siden af og skrev det af, hvis mit var forkert. Men nu er jeg begyndt at sige til mig selv, at der er ting du godt kan, så jeg ikke behøver at kigge på de andre."

Hendes usikkerhed synes imidlertid også at udspille sig i forhold til kammeraternes vurdering af hende:

"Der er flere i klassen, som også har lidt problemer med matematik. Jeg har det bare sådan - for at sige det lige ud er jeg lidt bange. Hvis jeg siger, at jeg er rigtig god til matematik og så siger hun "ha ha jeg er bedre end dig", det kan jeg bare ikke lide."

Man får indtryk af, at Habiba er bange for, at nogle af klassekammeraterne vil benytte sig af hendes usikkerhed til at nedgøre og drille hende, hvis hun bliver bedre til matematik. Hun synes derfor at beskytte sig ved ikke at være synlig og ikke at markere sig.

"Det er ikke mobning, det handler mere om. Læreren har fortalt mig, at jeg har problemer med at læse en novelle f.eks., problemer med sådan at fortælle hvad det handler om. Jeg skal begynde at læse meget - så det er mest det, at jeg har problemer med det faglige. Ellers har jeg det rigtig dejligt nok med min skole."

Habiba virker opmærksom på, at vanskelighederne i skolen kunne hænge sammen med ringe selvtillid, og at hun derved bremser sin egen såvel faglige som sociale udvikling. Hendes tillid til læreren synes dog at hjælpe hende, idet hun kan tage imod den hjælp, læreren søger at give hende.

Hun synes således at have mange egenskaber for at trives, som især kommer til udtryk i de fællesskaber, hun er en del af. Vi vil nu undersøge, om hun samtidig med disse egenskaber råder over processer til at regulere sin egen udvikling.

Bevidst og fleksibel selvregulering

Habiba erklærer sig enig i 7 målrettede udsagn ud af 7 om bevidst selvregulering. Hun giver klart udtryk for, at hun er meget bevidst om sætte sig mål, holde fast i dem, prioritere og gøre en ekstra indsats for at nå dem. Hun kan kompensere ved at tage imod hjælp fra andre og virker meget indstillet på at samarbejde. Hun viser således at besidde en meget smidig måde at opnå sine mål på ved en tilgang, der er tilpasset situationen og tage hensyn til andres behov.

"(Tager du imod hjælp fra andre?) Hvis jeg skulle have hjælp af nogen, skulle det nok være læreren. Hvis det er et projekt f.eks. i naturteknik, vil jeg ikke forstyrre, fordi de andre er i gang med noget. Så vil jeg hellere kalde på læreren, som er oppe på katederet."

Sammenfatning

Habibas besvarelser af spørgsmålene om egenskaber for at trives og af spørgsmål om bevidst selvregulering samt hendes uddybende svar giver et indtryk af en ung pige, der har mange af de egenskaber, der er karakteristiske for en ung pige der trives, samtidig med at hun tydeligt viser, at hun råder over processer til bevidst selvregulering. Men hendes udsagn om usikkerhed og angstelse for at blive drillet forstyrrer det lidt for perfekte billede af en velfungerende ung pige. I resten af interviewet fortæller hun om så mange belastninger og bekymringer, at man kan undre sig over, at hun klarer sig rimelig godt i skolen, og at læreren opfatter hende som en velfungerende elev. Vi vil nu beskrive, hvordan hun oplever sig selv i forhold til de belastninger, hun lever med, og de aktiver, der er i hendes omgivelser.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

De følgende belastninger og bekymringer, Habiba lever med, skyldes forskellige forhold og forskellige personer, også personer, som hun oplever at få støtte fra.

TV-billeder

Habiba påvirkes stærkt af nyheder og TV-billeder fra farens hjemland og påvirkes også stærkt af TV-billeder fra andre lande. Det er billedernes indhold af sårede børn, der belaster hende mest.

"(Får I nyheder fra (hjemlandet?)) Ja det gør vi, vi ser nyheder og alt muligt i TV. Men jeg ser det ikke så tit, jeg kan ikke rigtig lide se sådan noget, jeg føler mig rigtig... Jeg kan bare ikke holde ud at se sådan noget. Jeg føler mig rigtig dårlig af det. Det er mest min far der ser det."

"(Hvad har du set i TV?) Fra alle mulige verdener. (Hvad har gjort mest indtryk?). At se de små børn og voksne på hospitalet, helt ... med hudafskrabninger og blod over det hele. Så får jeg det rigtig skidt. Nogen gange skifter jeg bare hurtigt væk, jeg kan slet ikke holde ud, jeg får det bare så dårligt. Jeg har ikke selv oplevet noget, men jeg har lagt mærke til børn og set børn blive ramt. (på TV). Det får jeg det meget skidt af (Kan du beskrive det værste, du har hørt om?). Så vil jeg sige, at alle de udsendelser, som fortalte om de der børn og også voksne. Jeg tænker ikke, at det kun er slemt, fordi de er børn, det gælder også voksne."

Det er tydeligt at hun overvældes følelsesmæssigt af det hun ser, og at hendes eneste forsvar mod billederne er at undgå dem.

Far med krigsoplevelser

Selv om hun siger, at hendes far ikke har fortalt meget om sin egen baggrund fra et land i krig, mener hun selv, at hendes stærke reaktion på TV-billeder kan hænge sammen med det, hendes far har fortalt han har været igennem. Habiba fortæller, at hun umiddelbart reagerede stærkt både på det han fortalte, og på hvordan hun oplevede farens tilstand.

"(Har han fortalt om, hvad han har været igennem?) Det har han, ja. Han har også haft det rigtig dårligt, fordi hans bror, min onkel, blev bombet dernede, han døde nemlig. Han har haft det lidt skidt. Jeg har bare tænkt over det hele tiden. Jeg sad på hans værelse ved siden af ham. (Kunne du mærke, han var ked af det?) Lige første gang da han begyndte at fortælle om det - jeg spurgte, hvordan min onkel døde, - og så begyndte han at fortælle om det. Så fik jeg det rigtig dårligt og jeg har det også dårligt hver eneste nat, når jeg skal sove. Så tænker jeg på døden. Jeg har det bare sådan - åh nej og tænker, at det hele er sort."

Hun mindes dagligt om farens dårlige tilstand, for hun må hjælpe ham med at få skoene af på grund af hans skader fra deltagelse i krig.

Ansvar for familien

Habiba er meget opmærksom på hele familiens tilstand, og hun udtrykker så stor bekymring for sine mindre brødre og for storebroren, at hun får tårer i øjnene, når hun fortæller om det.

"Jeg tror også de mindste har det ... jeg tror også, at de mindste har det rigtig hårdt. Også lidt min storebror, han er jo den ældste. Man kan godt sige, at han føler, at han hele tiden får skylden for, hvad de andre gør. Sådan har han det nogen gange. Jeg sidder tit og taler med ham, jeg har det rigtig dårligt, når jeg ser ham bare sidde inde på værelset, bare sidde sådan helt og - "

Man kan få indtryk af, at Habiba i høj grad anvender sine stærke egenskaber som en person i trivsel, på at være en støtte for sin familie. Hun giver udtryk for at være empatisk, omsorgsfuld og at bidrage aktivt til familien ved at støtte dem. Men hun synes at betale med at opleve stærk følelsesmæssig belastning, som hun må bære alene. Hun siger det ikke direkte, men man kan ud fra forskellige af hendes udsagn få indtryk af, at hun selv påtager sig et stort ansvar og oplever, at hun bliver nødt til at være den stærke person i familien, som tager hånd om alle. Som en understregning af dette synes hun ikke at opleve, at der er tilstrækkelig opmærksomhed og støtte til hende. Hun kommer til at stå meget alene og kan føle sig overset.

"Jo, nogen gange kan jeg godt føle mig lidt usynlig, det er ikke så tit. Min far giver mig ligesom plads, det er sjældent, at jeg føler mig udenfor, men det sker nogle gange. (Hvordan?) Det er sådan ... lidt, det er det, at forældrene spiller mere tid på de andre og ikke på mig."

Familedynamik

Vi kender ikke familedynamikken, men ifølge Habibas udsagn kan man få det indtryk, at der fra forældrenes side kunne mangle konkret beskyttelse af hende mod drilleri fra de mindre søskende, som hun oplever som meget sårende. Hun fortæller, at hun reagerer følelsesmæssigt meget stærkt på deres drilleri, men skjuler det for familien og bærer det således alene.

"Det er mest mine brødre, de kan jo godt finde på at kalde mig øgenavne og alt muligt med tykke. Jeg havde det rigtig dårligt hjemme. Jeg begyndte at græde, - altid på mit værelse eller jeg sad mest ude på toilettet. Jeg lod som om jeg var rigtig på toilettet, men det var jeg jo ikke og havde det rigtig dårligt. Men de er begyndt at stoppe med det stille og roligt. Jo mere vi ikke skændes eller slås, så begynder de ikke på sådan noget."

Habiba viser ikke antydning af vrede eller bebrejdelser mod forældrene. Tværtimod erklærer hun, at hun har et tæt følelsesmæssigt forhold til dem begge, og at de lægger mærke til, hvordan hun har det. Hun giver udtryk for, at faren kan se på hende, når hun er ked af det; hun fortæller, at han kan se det på hendes blik og øjne. Habiba giver også udtryk for, at moren hele tiden hjælper hende, og at hun selv aktivt søger hjælp hos moren, især fordi hun er kvinde.

(Hvor søger du hjælp?) "Fra mine forældre, men mest min mor. Hun hjælper mig hele tiden. Det ville jeg nok selv gøre, det er morsiden. Jeg føler mig tættere på min mor end min far. Jeg kan altid fortælle hende noget. Hun er jo en kvinde og alt det der. Jeg kan altid fortælle hende noget, jeg kan altid fortælle hende, hvad jeg føler og hvordan jeg har det."

Habiba føler, at hun identificerer sig med moren og har hende som model.

"(Har du nogen, du ser op til som model?) Det er nok min familie - og min mor altså sådan rigtig. Fordi kvinder har jo lidt de samme problemer, sådan noget, med at være rigtig kvinde. Hun kan altid fortælle mig, hvad jeg skal, husk nu Habiba at gøre det her, ikke tage beskidt tøj på. Min mor hjælper mig altid med sådan noget."

Disse udsagn fortæller mange forskellige ting om dynamikken i familien. De giver anledning til at stille nogle spørgsmål til at reflektere over: Hvorfor tillader forældrene at hun drilles? Er hun særlig sårbar og plages derfor af, at forældrene ikke har været opmærksomme på hendes tilstand? Hvorfor synes hun, det er nødvendigt at skjule sig med sin sårbarhed eller følelse af krænkelser? Beskytter hun forældrene mod flere problemer? Dominerer forældrenes følelsesmæssige støtte i hendes bevidsthed, så hun underdriver sine egne belastninger? Er det vigtigt for hende at fastholde et positivt billede af forældrene og dermed af familien efter skilsmissen, som et holdepunkt i sit liv?

Ét forsøg på en forklaring kan være følgende: Hun lever de facto med en splittet familie på grund af forældrenes skilsmisse, og hun lever i en mandsdomineret familie med en far, som må antages at være traumatiseret. Hun oplever store belastninger i og fra familien, og hun synes at have en rolle i den daglige familie som kvinden med omsorgen og overskuddet. Da hun besidder mange egenskaber for en person i positiv udvikling og oplever en kærlig følelsesmæssig støtte fra forældrene, påtager hun sig gerne opgaven med ansvaret for familien.

Miljøet i klassen

Hendes belastninger begrænser sig ikke til familien. På trods af sine gode egenskaber for trivsel, virker hun sårbar og som et mål for drilleri. Hun fortæller om massiv mobning fra sine klassekammerater, da hun begyndte i den nuværende skole.

"(Lægger læreren mærke til dig?) - Ja - (Holder dine kammerater dig udenfor?) Nej, der er ikke nogen der mobber. Lige da jeg begyndte i denne her klasse i starten af 3. klasse, har de rigtig holdt mig udenfor. Jeg var for mig selv, jeg gik altid for mig selv, jeg sad altid på toilettet og spiste min mad, fordi jeg turde ikke spise inde i klassen. Jeg kunne ikke være i klassen, uden at de sagde noget til mig. (Er det blevet bedre?) Ja ja, det varede måske kun et halvt år, jeg følte mig udenfor. Så begyndte vi at tale rigtigt om det i klassens time. Jeg havde sagt det til min lærer flere gange, så det endte med, at vi alle sammen krammede hinanden. (Hvorfor tror du, at dine kammerater var efter dig?) Pyh! - jeg ved det ikke, jeg følte det sådan, at de bare skubbede mig væk, bare skubbede mig. Jeg spurgte flere gange, om jeg kunne være med til en leg, så sagde de nej, at der ikke var plads, selv om der var plads og andre kom med. To-tre andre kom med i stedet for mig. (Vidste du hvorfor?) Nej. Det varede ikke så længe det med mobning, så begyndte det at blive meget bedre."

Ifølge Habiba syntes læreren ikke i starten at have opdaget, at hun blev mobbet. Habiba fortæller, at hun selv måtte tage ansvar og initiativ og gentagne gange gøre læreren opmærksom på problemerne, før læreren påtog sig opgaven at sørge for at stoppe mobningen i klassen. Habiba har efter vor vurdering meget rigtigt appelleret til læreren som den voksne som den der har ansvaret for at beskytte hende. Hun har desuden præcist registreret, hvordan afvisningen af hende er foregået, nemlig at kammeraternes argumenter ikke var saglige, og at det var hende som person, der blev udstødt. Her synes hendes egenskaber for at kunne trives at have hjulpet hende til at observere, reagere og handle relevant i skolens sociale kontekst ved at bruge de muligheder der fandtes, så hendes behov blev tilgodeset.

Mobningen forekom uforståelig for hende. Hun fortæller, at hun f.eks. blev drillet med, at hun havde meget hår. Hun var tydeligvis meget påvirket af det og beskyttede sig i starten ved at gøre sig usynlig. Der er ingen forklaring på, hvorfor netop hun blev udset som mål. Er det hendes fremtræden, der inviterer til det, udstråler hun usikkerhed og offerrolle? Eller er der aggressive tendenser og styrer læreren ikke det sociale miljø, der hersker i klassen? Eller begge dele?

Som et eksempel på at det sociale miljø i klassen kan være belastende, fortæller Habiba, at hun har en tæt veninde, som også har oplevet at blive bagtalt af andre i klassen. Hun og veninden er en stor støtte for hinanden i forhold til disse problemer og som yderligere støtte giver Habiba udtryk for, at der også er andre klassekammerater, som hun fuldt ud kan stole på.

Symptomer på svær stressbelastning

Habibas svar på traumetesten og hendes udtalelser i interviewet viser, at hun ikke kan vurderes som traumatiseret, men at hun til gengæld har mange symptomer på høj stressbelastning. Hun fortæller om voldsomme, indtrængende billeder og tanker, som hun selv mener, kan hænge sammen med de ting, hendes far har oplevet. Hun siger, at hun prøver at kontrollere dem med forskellige mestringsstrategier så som afledning og tankekontrol, men dette synes ikke at lykkes for hende.

"Nogen gange kan jeg få billeder på mine tanker. Så prøver jeg at få det væk ved alt muligt, ved at tænke på glade tider, men det kommer igen og igen. Jeg prøver ikke at tænke på det, men altså - det er jo ret svært, når man stadig tænker på det, selv om man tænker på glade tider. (Gør du noget for ikke at tænke på det?) Ja det gør jeg, nogen gange kan jeg slå mig selv, jeg ved ikke hvorfor. (Slå dig selv?) Bare sådan, slå i hovedet. Jeg tænker på mærkelige ting, det irriterer mig rigtig meget. (Hvor tit prøver du at lade være?) Mange gange, men det hjælper ikke, slet ikke. Men nogen gange, når jeg går ud i køkkenet og tager et eller andet, så kan det godt være, at det forsvinder. Så tænker jeg bare på alt muligt andet ..."

Disse symptomer synes meget overvældende for hende, og hun synes at være magtesløs over for, hvad der sker i hendes indre univers. Hun fortæller dette i direkte forlængelse af sin beretning om, hvor overvældet hun bliver af at se TV-billeder om krig og skadede børn; det er således sandsynligt, at det bl.a. er disse billeder, der kan skræmme hende. Man kan også antage, at hun oplever det som skræmmende, at hun ikke har kontrol over sin fantasi og sine tanker. Hendes udsagn tyder på, at hun har et højt niveau af anspændthed og angst. Hun fortæller f.eks., at hun flere gange om ugen reagerer psykisk og kropsligt med angst og stresssymptomer, så som at blive urolig, svede og få hjertebanken. Hun fortæller om søvnvanskeligheder, idet hun et par gange om ugen har mareridt og vanskeligheder med at falde i søvn; f.eks. må hun tage dynen over hovedet på en bestemt måde, så den dækker øret, ellers kan hun ikke sove. Hun giver udtryk for vanskeligheder med at koncentrere sig; på et spørgsmål om hun er nervøs, svarer hun:

“Det er også fordi nogen gange - så er det sådan - altså - jeg er nemlig - det som vi talte om lige før - så er det også, at jeg er skræmt nogen gange eller ofte. Jeg har det også sådan, når jeg er i et stort mørkt rum alene, kan jeg ikke holde det ud. Jeg må simpelthen bare løbe ud, jeg kan ikke holde det ud, jeg bliver rigtig bange og tænker på alle mulige ting, uhyggelige og skræmmende ting.”

Citatet er et tydeligt udtryk for en overvældende angstfølelse - muligvis panikangst - og skræmmende tanker, og hendes fragmenterede sprog er også et tegn på, at hun rummer stor angst.

Habiba fortæller desuden, at hun nogle gange falder, fordi benene svigter hende, eller at hun kan være ved at besvime, hvilket ifølge hende selv sker, når hun føler sig ked af det. Man kan tolke denne kropslige reaktion som udtryk for en alt for stor stressbelastning, som hun har svært ved at holde til.

“(Mangler du støtte?) Der er nogen, der kommer, selv om ... Hvis jeg bare sidder - de ved jo godt, hvornår jeg er ked af det og hvornår jeg ikke er det. Hvis jeg bare sidder og er heltNogen gange kan jeg føle mig rigtig svimmel og være ved at besvime. I den alder, hvor jeg er, siger min mor, er jeg i en rigtig voksenalder, så jeg på en måde falder. Jeg kan hurtigt rejse mig op igen, men jeg falder, benene bare slipper - sådan falder. (Er der nogen, der kan se dig?) De (kammeraterne) kan. De rejser mig altid op, jeg har al den støtte, de kan give mig.”

I Habibas omgivelser synes der ikke at være nogen opmærksomhed på hendes tegn på psykiske vanskeligheder. F.eks. ser moren hendes tendens til at falde som voksevæk. På trods af omgivelsernes tilsyneladende manglende opmærksomhed på hendes psykiske tilstand har Habiba som tidligere nævnt givet udtryk for, at hun oplever støtte og forståelse hos sine omgivelser. Men den støtte hun oplever synes således ikke at hindre, at hun ifølge vor vurdering bliver udmattet af den overbelastning, hun kontinuerligt synes at være udsat for.

Hun erkender, at disse overfor beskrevne psykiske vanskeligheder forstyrrer hende i hendes opgaver og pligter derhjemme, i skolearbejdet og i at bede bønner. Men hun går alene med disse vanskeligheder. Hun fortæller, at hun ikke taler med sine forældre eller kammerater om det, men søger at dæmpe sine psykiske problemer ved at berolige sig selv ved at “gå på mobil”, se TV eller film. Derved forbliver hendes vanskeligheder skjulte for omgivelserne, og hun giver udtryk for, at problemerne ikke forstyrrer hendes forhold til venner, familie, at have det sjovt og hendes generelle tilfredshed med livet.

Sammenfatning

Habiba giver udtryk for at have et stærkt tilhørsforhold til og en følelsesmæssig støtte hos sin familie og venner. Disse forhold synes at medvirke til, at hun oplever et grundlæggende menneskeligt fællesskab, som hun føler sig som en del af, og som hun kan stole på, hvilket kan være betydningsfuldt for, at hun oplever at trives. Desuden kan det være betydningsfuldt, at hun synes at have en grundlæggende tryk relation til begge forældre, og at hun oplever at være tæt på moren, som hun oplever som en rollemodel, hun kan identificere sig med og kan fortælle alt til.

Endvidere synes de egenskaber, hun har vist at besidde som et ungt menneske i trivsel, at medvirke til at hun kan gøre brug af aktiverne i sine omgivelser til at forbedre sin funktion, f.eks. ved at involvere læreren i at stoppe mobning.

Trods den positive funktion af aktiverne i Habibas omgivelser synes hendes udsagn imidlertid også at vise, at aktiverne ikke kan beskytte hende imod de overordentligt svære stresssymptomer og aktuelle belastninger, hun lider under, og som ubønhørligt indvirker på hendes tilstand og medfører et meget højt stress- og angstniveau. Det må endvidere anses for ekstra belastende for hende, at hun føler sig nødsaget til at skjule sin tilstand for omgivelserne, og at de voksne i hendes omgivelser ikke synes at være opmærksomme på hendes psykiske vanskeligheder. Det virker således som om hun ofte er overladt til selv at finde ressourcerne i sine omgivelser til at mindske belastningerne.

Selvopfattelse og fremtidsperspektiver

I opgaven at tegne sig selv tegner Habiba sig selv som otte år gammel og på vej til ballet. Figuren er stor, står solidt på benene og kigger lige frem, udtrykket er roligt afspændt og kroppen virker stærk og velproportioneret. Man får indtryk af en person med ressourcer og med mod på livet. Det er lidt påfaldende, at hun tegner sig selv som fire år yngre end sin faktiske alder. Man kunne tolke det som at tegningen refererer til en tilværelse, hvor familien var samlet og hun oplevede en tryk opvækst, som kan have givet hende et grundlæggende stærkt selvværd og mod og tro på livet.

I tegningen af sig selv som 25-årig er Habiba glad, på vej til fest i en rød kjole, og hun har det sjovt. Hun arbejder i en børnehave, er gift, har et barn der går i samme børnehave, og hun bor i Jylland. Som hendes fremtidsbillede virker dette som udtryk for at hun har en stærk tro på at kunne trives og mestre et fremtidigt liv; dette står i stærk kontrast til hendes aktuelle liv med mange bekymringer og belastninger.

Sammenfatning af interview

Indtrykket af Habiba er meget modsætningsfyldt, og der synes at være et paradoks: På den ene side sidde tilkendegiver hun at besidde mange egenskaber for at trives, at være meget bevidst, aktiv og målrettet med at forme sin udvikling; og på den anden side giver hun udtryk for at lide under svære psykiske problemer og stressbelastninger.

Det synes også paradoksalt, at hun kan være udsat for så svær stressbelastning og lide under så store psykiske problemer, uden at de voksne personer i hendes omgivelser for alvor synes at være opmærksomme på hendes vanskeligheder. Resultat synes at være, at hun er henvist til at måtte leve med skjult stressbelastning, hvilket antages at være nedbrydende for hendes trivsel på langt sigt.

Resultater fra test fra klasseundersøgelsen og lærervurdering

SDQ

Habibas egne svar viser kun høje scores på spørgsmål om vanskeligheder med jævnaldrende; ellers er hendes svar som gennemsnittet for hendes aldersgruppe. Lærerens svar scores også til det, der er gennemsnitligt for Habibas alder. Læreren vurderede i forvejen Habiba til at være en meget velfungerende ung pige.

RCADS

Hendes svar på denne test, derimod, viser meget høj score på angst og internaliserede problemer og svarer til de vanskeligheder, som hun gav udtryk for i interviewet. Hun giver f.eks. udtryk for at være meget bekymret, bange og forstyrret af skøre tanker og at tænke på døden.

Sammenfatning

De samlede positive besvarelser af SDQ fra Habiba selv og fra hendes lærer er noget overraskende i betragtning af de store psykiske problemer og belastninger, som hun har givet udtryk for at have både i interviewet og i RCADS. Man kan tolke dette som udtryk for, at SDQ afdækker de egenskaber, hun har for at trives og være målrettet med at fungere godt i skolen. Den positive vurdering fra lærerens side kan ligeledes opfattes som udtryk for, at læreren udelukkende fokuserer på Habibas gode funktion i skolen, og at læreren har meget lidt kendskab til, tegnene på psykiske vanskeligheder, hvorfor hun ikke er opmærksom på Habibas psykiske tilstand. Endelig kan resultatet også ses som udtryk for det, SDQ-testen registrerer, nemlig den ydre skoleadfærd.

Sammenfatning af interview, tests og lærervurdering

Habiba er kun 12 år, men virker mere moden og reflekterende, end det er almindeligt for hendes alder. Når hun har udviklet klare selvregulerende funktioner, har en stærk bevidsthed om sin egen udvikling og synes at have de fleste af de egenskaber, der er karakteristiske for et ungt menneske der trives, så kunne det hænge sammen med, at der har været og formodentlig stadig er en del aktiver i hendes omgivelser, der støtter hendes udvikling, og at hun oplever et stærkt tilhørsforhold til de fællesskaber, hun er en del af.

Der er imidlertid også blevet afdækket det paradoks, at hun - samtidig med at hun oplever at trives og i det hele taget ses som velfungerende - faktisk synes at leve under svær stressbelastning både i familien og i skolen og lide af store psykiske problemer. Hendes nære omgivelser synes ikke at være opmærksom på dette, og hun synes selv tilbøjelig til at skjule sine problemer for sine omgivelser - måske undtagen for en enkelt veninde.

Hvordan kan man forklare dette paradoks?

Det er tænkeligt, at forældrene selv er for belastede af egne problemer til at have overskud til at se og rumme Habibas problemer, og at de bare ønsker at se, at det går godt for hende. Lærerne har formodentlig ikke forudsætningerne for at se tegn på stressbelastning og psykiske problemer hos hende, hvilket vor undersøgelse af lærerne tyder på. Endvidere er det muligt, at Habibas egenskaber for trives og hendes evner til at regulere sin udvikling er så fremtrædende i hendes bevidsthed om sig selv, at hun prioriterer at bruge disse evner til at gøre alt for at fungere godt og leve op til andres forventninger; med det resultat at hun underprioriterer sine egne vanskeligheder. Man kunne tale om, at hun forføres af sine egenskaber for trivsel til at overse væsentlige dele af sig selv.

Et begreb som "tavshedens sammensværgelse" kunne også være en beskrivelse af de sociale processer, der opretholder hendes situation, idet der ikke synes at være nogen i hendes nære omgivelser, der tør eller kan tage initiativ til at skabe åbenhed og kommunikation om hendes psykiske vanskeligheder. Hun virker selv magtesløs over for at ændre på det. Alle støtter således op om at opretholde status quo. Der skal hjælp til udefra for at bryde denne låste situation.

Anbefaling

Det synes at være meget nødvendigt, at lærerne og skolen som sådan får tilført viden om stress, traumatisk stress og flygtninges situation generelt. Det kunne være afgørende at nogen - det kunne være klasselæreren - tog initiativ til at tale med Habiba. Hun gjorde selv opmærksom på i interviewet, at det kunne hjælpe at tale om de ting, man har oplevet at have problemer med. Det er også muligt, at hun i en periode kunne have brug for professionel hjælp.

Hvis Habiba fik disse mulighed for at dele sine bekymringer og belastninger med en ansvarlig voksen i skolens regi, ville hendes omgivelser også have en mulighed for at blive bekendt med de vanskeligheder, hun nu søger at mestre selv. Vi vil da formode, at der kunne etableres en dialog og kommunikation med Habiba og personer i hendes omgivelser om hendes oplevelser af sig selv, så der kunne der etableres en adaptiv udvikling for hende, og hun kunne gøre brug af sine ressourcer til sin egen udvikling.

Mona

”Det er bare lidt flovt i klassen”

Mona er en 15-årig pige, det ældste barn i en familie med far, mor og fire søskende. Hun er født i Danmark. Hun ved, at forældrene er flygtet fra krig, hvorfor hun ikke ønsker at besøge deres hjemland. Det er det eneste hun ved om forældrenes baggrund, og det er hun tilfreds med. Hun går i en klasse svarende til sin alder og synes at leve et liv, der både er almindeligt for hendes alder og formodentlig traditionelt i forhold til forældrenes etniske baggrund.

Trivsel

Trivsel og trygge relationer

På tilfredshedsstigen markerer Mona en tilfredshedsgrad med sit liv på 10, som er det højeste niveau. Hun erklærer sig enig i 10 positive og 2 negative udsagn om egenskaber for at trives. Dette kan tages som udtryk for, at hun besidder mange af de egenskaber, der er kendetegnende for en ung pige i trivsel. De negative udsagn handler om skolekompetencer. Vi vil nu se på, hvordan hendes udtalelser uddyber dette indtryk.

Vort indtryk er, at Mona virker sikker i sin oplevelse af, hvilke normer og værdier der gælder i familien, selv om hun ikke altid følger dem. Hun giver udtryk for at have trygge relationer til sin familie og sine venner, og hun føler sig anerkendt og afholdt. Hun går i byen sammen med sine pigekammerater og fortæller, at de hygger sig sammen og har det sjovt. Ordet selvtilid skal hun have forklaret; derefter erklærer hun, at hun er sikker på sig selv. Hun eksemplificerer det med, at når hun nogle gange udtrykker sine meninger, synes andre, at de er gode. Hun viser empati og omsorg for andre og ønsker at bidrage aktivt til at hjælpe andre.

Monas oplevelse af trivsel begrænses imidlertid af, hvordan hun oplever at klare sig i skolen. Hun giver udtryk for ambitioner om at lære og at leve op til skolekravene, men hun synes at have store vanskeligheder med det. På spørgsmålet om, hvad hun gør for at klare sig godt og få gode karakterer, svarer hun:

”Jeg er ikke ligeglad, jeg vil godt prøve, men det er ikke altid lige nemt. (I skolen skal man tænke og tage beslutninger og forstå.) Det kan godt være svært, der er nogle ord, som man ikke forstår i skolen. (Hvordan har du det med tage beslutninger?) Jeg bliver forvirret. (Kan du give et eksempel?) Det kan jeg ikke lige huske”.

Hun har tydeligvis et ønske om at gøre det godt, men synes at opleve sine intellektuelle begrænsninger hindrer hende i at opnå det, hun ønsker. Vi skal nu se på, hvordan Monas svar på spørgsmål om bevidst selvregulering kan belyse dette tema.

Meget få processer til bevidst at regulere sin udvikling

Mona erklærer sig enig i ét målrettet udsagn og syv ufokuserede udsagn. Det må altså antages, at hun har rådighed over ganske få funktioner for bevidst og målrettet selvregulering. I stedet for at holde fast i sine mål, vælger hun f.eks. at lave om på hvad hun vil, og at tage tingene som de kommer.

”Jeg tænker, at jeg kan gøre det på en anden dag, jeg tænker ikke meget over at gøre det godt. (Har du sat dig nogle mål?) Nej. (Heller ikke i matematik?) Jeg sidder bare og laver lektier - hvis jeg ikke kan finde ud af det, går jeg videre.”

Det ene målrettede udsagn, som hun valgte, nemlig at hun gerne vil have hjælp fra andre, hvis tingene ikke går godt, uddyber hun med, at hun kan spørge en veninde om hjælp.

Hun har ikke mange uddybende svar, og de få svar hun giver, vidner om, at hun kun i ringe grad er målrettet og bevidst om sin udvikling og indlæring. Derfor er der grundlag for at antage, at de vanskeligheder hun oplever i skolen i høj grad kan hænge sammen med, at hun kun råder over ganske få selvreguleringsprocesser. Bevidst selvregulering er stærkt fremtrædende i hendes jævnaldrendes udvikling, og skolens undervisning og pædagogiske holdning er indrettet på, at de unge er i stand til og ønsker at være med til at regulere deres egen udvikling. Mona virker derimod til at være meget afhængig af hjælp, og hun efterlyser ekstra undervisning.

Sammenfatning

På baggrund af hendes svar på spørgsmål om egenskaber for trivsel og hendes uddybende svar i interviewet vurderes det, at Mona besidder mange af de egenskaber, der kendetegner et ungt menneske i trivsel - undtagen egenskaber for skolekompetence. Samtidig synes hun kun at råde over ganske få processer til bevidst selvregulering, hvilket kunne hænge sammen med, at hun oplever at have få skolekompetencer. Vi vil nu se på, hvordan hun oplever, at omgivelserne støtter hende.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Opmuntring og støtte fra familien

Monas gode relationer til familien synes at hjælpe hende en del, idet hun fortæller, at forældrene bliver glade når hun får gode karakterer, tager sig sammen og gør sig umage med sin skolegang. Hun oplever især moren som meget aktiv med at støtte hendes skolegang, bl.a. ved at opmuntre hende til lektielæsning.

“(Hvilke forventninger har dine forældre?) De går meget op i min skolegang og uddannelse. (Hvordan?) Hvis jeg har lektier for - min mor spørger hver dag om jeg har lektier for og siger, at jeg skal lave dem. Hun går meget op i det, som jeg ser hende. (Er det rart?) Ja, hun spørger mig hver dag, hun vil have, at jeg skal huske, hvad jeg laver.”

Mona synes at opleve dette som en reel støtte, og ikke som kontrol. Hun synes også at opleve, at forældrene har en accepterende, åben og tolerant holdning til hendes perspektiver for uddannelse og fremtidigt liv.

“(Hvilke ønsker har dine forældre for din fremtid?) De tænker, at jeg skal have et godt liv og sådan. (Ønsker de en bestemt uddannelse for dig?) De ønsker bare det, jeg godt kan lide. Der skal også lige være gode penge i det.”

Monas oplevelse af forældrenes holdning til hendes aktuelle sociale liv synes ligeledes at være præget af, at forældrene søger at balancere på en smidig måde mellem hensynet til hendes muligheder for liv som en almindelig ung pige, og hensynet til at opdrage hende til en mere traditionel livsform. Dette kan formodentlig give hende en følelse af at have en tryk ramme for sin udvikling, når hun følger forældrenes retningslinjer.

“(Hvordan har du det med kammerater?) Meget fint, jeg er altid ude sammen med dem. (Er det piger og drenge?) Piger mest - det kan godt være, man lige møder en dreng og snakker. Vi går bare rundt i kvarteret og snakker og hygger. Vi har det rigtig sjovt sammen.”
“(Får du lov til at gå ud med drenge?) Nej. (Hvad synes du om det?). Jeg er ligeglad. (Går du til skolefester?) Det har jeg været med til. (Hvor sent er du ude?) Det ved jeg ikke, jeg har ikke prøvet at være sent ude. Jeg er altid ude, men jeg skal også være hjemme sammen med familien. (Hvornår skal du være hjemme?) Det ved jeg ikke, bare når festen slutter skal jeg hjem”

Hun synes således at kunne indgå i gensidigt positive relationer i familien, som hun også synes at opleve fremmer hendes trivsel. Man kan tolke dette som udtryk for en stabil og afpasset udviklingsmæssig regulering, som støtter hendes udvikling i positiv retning.

Støtte fra lærerne og følelsen af skam

Mona oplever støtte i form af ros fra lærerne, og hun oplever skub fra lærerne om at tage sig sammen og gøre mere ud af sit skolearbejde. Men i tilslutning til hendes udtalelser om god støtte erklærer hun, at hun ikke altid tager imod den hjælp, som er til rådighed, og som hun giver udtryk for at have brug for. Det er imidlertid uigenkendskabeligt for hende, hvorfor det er sådan.

(Spørger du om hjælp?) Ja, men ikke så meget, lidt. For eksempel hvis jeg har brug for hjælp, kalder jeg på læreren. (Hvorfor spørger du ikke om hjælp?) Det forstår jeg faktisk heller ikke selv. (Har du brug for mere hjælp?) Ja. (Er det flovt?) Det tror jeg. (Kan dine kammerater hjælpe?) De spørger, om de ikke lige kan hjælpe mig. (Kan familien hjælpe?) Nej. En gang spurgte jeg mine forældre, om de kunne hjælpe mig, så gik det godt. (Kun én gang?) Det var, da jeg var lidt mindre. (Er de holdt op?) De kan ikke nok. (Hvorfor har du ikke gjort noget for at søge hjælp?) Det kan jeg godt tænke over ...”

Via interviewet synes hun at komme ind i en refleksion over det paradoksale i, at hun ikke søger den hjælp, som hun faktisk har brug for. I sin refleksion synes hun at nærme sig en større forståelse af, hvilke barrierer der kunne være hos hende selv, f.eks. en smertefuld oplevelse af ikke at vide og at kunne lige så meget som de andre - og dermed at være anderledes.

“(Kan det hænge sammen med, at der mangler støtte?) Når jeg har det dårligt, er det bare på grund af skolen, at jeg har det dårligt. Så er det bare, jeg tænker på skolen og sådan. Jeg tænker bare - (Hvordan?) Jeg tænker, hvorfor er man ikke god til tingene og sådan. (Er der nogen, der ikke er søde?) De andre ser ikke så meget på en. Det kan godt være man ikke ved så meget, men man kan godt noget. - Det er bare lidt flovt i klassen foran alle de andre at vise, hvad man kan. Jeg rækker ikke fingeren op og siger min mening (Så du får ikke sagt det, du ved?) Så får jeg ikke sagt min mening. (Driller kammeraterne?) Nej, det er bare drengene.”

Monas faglige uformåen synes, at smitte af på hendes oplevelse af sine relationer til kammeraterne, og hun er optaget af, hvordan de ser på hende. Hun synes, at opleve, at de undgår hende, og hun oplever at blive drillet af drengene. Deres reaktioner over for hende bevirker, at hun føler sig flov og skamfuld. Man kan tolke dynamikken i hendes reaktion således, at skamfølelsen, som er en meget smertefuld følelse, kommer til at fungere som en meget hæmmende faktor, fordi hun undgår yderligere synlighed og ikke tør vise det, hun faktisk kan. Denne dynamik kan tænkes at bremse hendes udvikling og interaktion med sit lærende miljø.

Indtrykket er, at hun forsøger at markere et selvværd og en selvhævdelse ved at udtrykke, at hun faktisk kan noget. Men det synes ikke at være tilstrækkeligt til at hindre skamfølelsen i at dominere.

Vi har ikke fået at vide, hvordan hun oplever at lærerne har reageret på denne situation. Hvis de ikke har reageret ved at bremse denne stigmatisering af hende, vil vi vurdere, at der kan mangle væsentlige aktiver i skolen til at støtte og regulere hendes udvikling i positiv retning. Mona synes at have brug for lærernes hjælp og støtte og giver udtryk for, at hun oplever det som et problem. Hun ønsker f.eks., at man snakkede mere sammen i klassen om sådanne problemer. Som hun udtrykker det i nedenstående citat, kunne der være risiko for, at hun pålægger sig selv ansvaret for sin manglende læring og ikke er i stand til at tage imod den hjælp og de tilbud, der faktisk er til hende i skolen.

”(Hvad tror du, det kan det hænge sammen med?). Mig selv (Har du selv skyld?) Ja, så er det mig selv. (Hvad tænker du?) At det er min egen fejl. (Burde du søge mere hjælp hos kammerater og familie?) Nej. (Benytter du lektiecafé?) Nej, jeg har ikke lyst, jeg synes at jeg hellere skulle lave det selv. (Er det nemmere?) Ja selv at gøre det. (Har du manglet hjælp?) Ja til fagene, til ekstra matematik.”

Udsagnet illustrerer, at Mona i sin søgen efter en forståelse af, hvorfor hun ikke er god til at lære, ender med at konkludere, at hun selv er årsagen og har skylden. Læreren har oplyst, at hun vurderer Mona som mindre godt begavet, hvilket svarer til Monas egen oplevelse af sine ringe skolekompetencer. Mona giver udtryk for, at hun på andre måder oplever god støtte og opmuntring fra sine kammerater. Hun fortæller f.eks., at de roser hende, når hun har gjort sig umage og opnået gode resultater i skolen. Men det synes ikke at påvirke hendes syn på sin præstation i klassen.

Såvel Monas egen som lærernes oplevelse af, at hun har vanskeligheder med indlære, og at hun oplever at blive skamfuld i klassen og giver udtryk for, at det er hendes egen fejl, at hun ikke lærer nok, kunne tyde på, at der mangler tilstrækkelige aktiver i skolen, til at støtte og regulere både hendes faglige og intellektuelle udvikling, og hendes sociale funktion i klassen. Det må betragtes som en pædagogisk opgave at sørge for, at sådanne aktiver er tilgængelige. Hvis de ikke er det, kan der være risiko for at Mona konkluderer, at hun alene har skylden for sin situation, hvilket kunne forværre hendes trivsel på lang sigt.

Stressbelastning

Mona synes ikke at have symptomer på stressbelastning, da hun erklærede ikke at opleve nogen af de symptomerne, der blev spurgt om i på traumetesten eller i interviewet gav udtryk for at opleve stresssymptomer.

Sammenfatning

Mona synes at finde stor støtte og opbakning i familien, både i forhold til sin skolegang og i forhold til at have et liv som en almindelig ung pige. Forældrene synes at have bestræbt sig på at give hende en opvækst, hvor hensynet til hendes liv som ung pige kombineres med familiens egne normer og etniske baggrund. Hendes udvikling synes på disse områder at blive fremmet af en tilpasset vekselvirkning mellem aktiverne i hendes omverden og hendes personlige behov.

I skolesammenhæng synes det imidlertid at være vanskeligt for hende at indgå i et frugtbart samspil med de krav og de aktiver, der findes på skolen, på trods af at hun oplever at få støtte fra lærerne. Hun oplever ikke at lære og udvikle sig fagligt, og det er tydeligt, at hun ikke trives med det. Tværtimod synes hun at plages af skjult skamfølelse og selvbebrejdelser og at være hæmmet i sine muligheder for at udvikle de evner, hun har og drage nytte af skolemiljøet. Efter vor vurdering synes der at mangle de relevante aktiver i skolen som kan fremme hendes udvikling og trivsel ud fra præcis de behov hun har.

Derfor er det tankevækkende, at hun alligevel oplever at have mange af de egenskaber, der er kendetegnende for oplevet trivsel, og at hun heller ikke viser tegn på stressbelastning. Man kunne antage, at hendes trygge relationer til andre mennesker og tilværelsen blandt familie og venner er dominerende i hendes bevidsthed om at trives, og at succes i skolen ikke er afgørende i hendes oplevelse af sig selv - måske som følge af at hun ikke har store faglige ambitioner om sin fremtid. Man kunne også antage, at hun bevidst søger at udgrænse sine oplevelser i skolen i forvisningen om, at hun gør det godt nok, og har kompetencer, som bekræftes af venner og familie. Vi vil undersøge, om Monas tanker om fremtiden kan belyse disse spørgsmål.

Fremtidsplaner og selvopfattelse

Mona giver ikke udtryk for fremtidsønsker. Hun erklærer, at hun slet ikke har tænkt på fremtiden; når der spørges til giftermål, fortæller hun, at hun ikke har talt med forældrene om det endnu.

Da hun skal tegne sig selv som 25-årig, fortæller hun, at hun lever og bor på næsten samme måde som nu og at hun ingen forestillinger har om uddannelse eller arbejde. Hun tegner desuden sig selv som et barn, der er fire år yngre end hendes faktiske alder. Det kunne være et udtryk for, at hun fungerer på et niveau, der ligger en del under hendes biologiske alder.

På baggrund af disse informationer kunne man opfatte Mona som et mentalt yngre barn, der lever trygt og tillidsfuldt sammen med sine forældre i deres miljø, og ikke har noget behov for at tænke sin egen udvikling ind i uddannelsesplaner og fremtidsperspektiver; hun synes at være tilfreds med tilværelsen som den er nu, og forventer at den forbliver sådan.

Resultater fra test fra klasseundersøgelsen og lærervurdering

SDQ

Monas egen vurdering viser en høj score på vanskeligheder med jævnaldrende og en score på adfærdsmæssige vanskeligheder og problemer med social adfærd, der ligger lidt over gennemsnittet. Bortset herfra er svarene som gennemsnittet. Mona vurderer selv, at hendes vanskeligheder ikke påvirker hendes dagligdag.

Læreren vurderer viser en høj score med hensyn til koncentrations- og opmærksomhedsvanskeligheder, svagt forhøjet score på generel stress, vanskeligheder med jævnaldrende og social adfærd, og læreren vurderer, at det påvirker Monas indlæring i skolen temmelig meget. Læreren fortæller, at selv om man i skolen vurderer hende som dårligt begavet, finder man hende alligevel bedst placeret i en almindelig klasse.

RCADS

Monas svar på denne test viser ingen angst- eller internaliseringsproblemer; tværtimod ligger hun lidt under gennemsnittet, det vil sige, at hun synes at fungere særdeles godt psykisk.

Sammenfatning af interview, tests og lærervurdering

Mona giver selv udtryk for, at hun besidder mange af de egenskaber, der kendetegner et ungt menneske i trivsel - med undtagelse af kognitive skolekompetencer. Til gengæld synes hun kun at råde over få processer til bevidst selvregulering. Vi havde i forhold til vort teoretiske udgangspunkt forventet at når Mona havde mange egenskaber for at trives, ville hun tilsvarende også råde over en del processer til selvregulering. Men hvis det forholder sig sådan, at Mona er mindre godt begavet og derfor har færre kognitive evner til rådighed end sine jævnaldrende kunne det netop tænkes at hænge sammen med at hun ikke råder over processer til bevidst selvregulering, da hun mentalt vil fungere på et niveau, hvor disse processer endnu ikke er udviklet. Dette behøver derfor heller ikke at berøre hendes oplevelse af at trives, hvis hun i øvrigt oplever trygge relationer i sine omgivelser.

Mona gav således udtryk for, at hun oplevede at få god støtte fra sine nære omgivelser, og at hun havde gode gensidige relationer til familie, lærere og venner. Det er derfor vort indtryk, at hun stort set oplever en regulering af sin udvikling, der er afpasset hendes behov og at der findes tilgængelige personlige og sociale aktiver til at støtte hendes udvikling. Hun viste desuden ingen tegn på psykiske vanskeligheder eller stressbelastning og hun gav ikke udtryk for vanskeligheder relateret til forældrenes flygtningebaggrund. Tværtimod fik man indtryk af, at hun havde selvværd og fungerede godt med andre mennesker.

Som sin eneste belastning pegede Mona på sin oplevelse af manglende faglig kunnen i skolen og, sandsynligvis som en følge heraf, en marginalisering fra klassekammeraternes side. Hendes oplevelse af skam og reaktion herpå ved at se det som sin egen fejl og at tage ansvaret på sig for det, kunne tolkes som en følge af, at hun oplever at være alene om problemet og derfor føler, at hun selv må løse det. Modsat Monas egen oplevelse er det vort vurdering, at der ikke er relevante aktiver tilgængelige i skolen til at støtte hendes udvikling ud fra de behov og det funktionsniveau hun har, da hun ikke selv magter at regulere sin udvikling. Når læreren oplever en del koncentrations- og stressproblemer hos Mona vil vi tillade os at undre os over, at Mona oplever at det er hendes egen fejl og hendes eget ansvar, at hun har faglige vanskeligheder. Har læreren ikke talt med Mona om de problemer hun oplever hos hende?

Hendes trivsel, tilhørsforhold og relationer til familie og venner antages imidlertid at være de dominerende faktorer i hendes oplevelse af sig selv, og hendes vanskeligheder med indlæring, bliver måske derfor oplevet af hende som et isoleret problem.

Anbefalinger

Vi vil anbefale, læreren talte med Mona om de problemer hun oplever hos hende og lyttede til hvordan Mona oplever sin situation i klassen. Derved kunne læreren blive mere opmærksom på at tilpasse undervisningen af og støtten til Mona efter hendes evner og funktioner og Mona kunne muligvis udvikle sig mere med de evner hun har.

Desuden vil vi anbefale, at læreren blev opmærksom på og standsede de reaktioner i klassen, som gør Mona skamfuld. Mona foreslog f.eks. selv, at klassen talte om emnet. Hvis det skete, ville der være mulighed for at der kunne udvikle sig et mere konstruktivt samspil mellem Mona og klassekammeraterne og hun kunne trives bedre i klassen. Desuden kunne det også give hende mulighed for at få større udbytte af undervisningsmiljøet i klassen og dermed antageligt også få muligheder for at opleve at trives fagligt bedre i skolen.

Mohammed

Spændt ud mellem rapmiljø og gymnasie miljø

Mohammed er 17 år og går i 1. gymnasieklasse. Han bor sammen med sine forældre og søskende. Faren er pensionist og moren har arbejde. Mohammed synes, at de har en rimelig økonomi. Han har haft et noget skiftende skoleforløb med specialklasse og efterskole. Forældrene har for nylig været ude for et trafikuheld.

Interviewet var langvarigt, og Mohammed havde gjort sig mange tanker om det på forhånd. Han bestræbte sig på at fortælle reflekteret og nuanceret om sig selv og sin situation. Man kunne fornemme et stort talepres; der var meget han ønskede at fortælle, og hans tankegang var ofte springende og usammenhængende. Hans overvejelser om sig selv og sin situation var præget af hans tilknytning et rapmiljø og overgangen til at skulle fungere i et gymnasie miljø.

Vi vil i det følgende undersøge, hvordan han oplever sin trivsel, og hvordan de udfordringer og dilemmaer, han giver udtryk for, påvirker hans trivsel

Trivsel

Efter nogen overvejelse markerer han 9 på tilfredshedsstigen, som passende for ham. Mohammed giver udtryk for at han tidligere ville have placeret sig på 7 eller 8, men han oplever, at han har det bedre nu.

Usikker på sine egenskaber for at trives

Mohammeds svar på spørgsmål om, hvorvidt han oplever at have egenskaber for at trives, fordeler sig med 7 positive og 5 negative svar, hvorfor han vurderes til kun at have et begrænset antal egenskaber for trivsel.

Han giver udtryk for at være tæt knyttet til familien og oplever, at familien har tætte bånd til hinanden og at de har en fortrolighed og en aktiv kontakt og kommunikation med hinanden hver dag. Han føler sig som del af et trygt fællesskab. Familien har ifølge ham udviklet en humor og en strategi til at imødegå spændinger i familien ved at bruge godmodigt drilleri som en slags ventil. Han giver også udtryk for at være meget engageret i sine venners ve og vel og at være omsorgsfuld ved at hjælpe dem ved at snakke med dem om kriser i deres liv.

Mohammed oplever, at han kender til og følger de værdier og regler, som er gældende i hans omgivelser, men fortæller, at han ofte er i tvivl om hvad han må og ikke må. Som et eksempel beskriver han sig selv som et problembarn, da han var yngre, hvor han var forvirret og gjorde det, forældrene ikke ville have han gjorde.

"Det var meget indviklet og meget svært for mig. Jeg var sådan en, der hurtigt blev forvirret og bare ville have, at alt skulle være godt."

Han fortæller om sig selv, at i dag er han ikke forvirret. Han ved godt, hvad han ikke må, men det er ikke altid, han ønsker at leve efter de værdier, han ved er gældende. Vi forstår det sådan, at han mener samfundets værdier og normer. På spørgsmålet om han gerne vil gøre det rigtige og følge reglerne, svarer han først bekræftende, men indrømmer umiddelbart efter, at han kunne tænke sig at lade være med at følge reglerne, indtil han bliver myndig.

"Jeg vil ethundrede procent gerne følge reglerne, og jeg gør det ethundrede procent. Men der er lige nogle områder, hvor jeg synes, at jeg lever i 'barndommen'. Jeg bliver nødt til at nyde det, indtil jeg bliver 18. Der er lige nogle ting, jeg skal have gjort - som jeg må gøre. (Du vil være fri for ansvar?) Jeg vil ikke have det går ud over folk. Men når jeg får børn, vil jeg kunne sige til dem, at jeg kan huske, at jeg var 17 år, og der prøvede jeg alt, indtil jeg blev 18 år."

Man kan forstå hans udsagn på den måde, at han opererer med to slags værdisæt, som han skelner skarpt imellem: ét der gælder for voksne, som han er nødt til forholde sig til, når han fylder 18, og et andet, som han henfører til det, han kalder "barndommen". Inden for "barndommen" synes han at kunne nyde livet. Han uddyber imidlertid ikke, hvad han skal have gjort og oplevet, inden han bliver myndig. Men man kan tolke hans formuleringer som udtryk for en bevidsthed om, at han er ved at forlade barndommens beskyttede og noget ansvarsfrie liv, som nu udfordres af krav og forventninger fra det kommende voksenliv, som han måske er usikker over for.

De svar, han vælger som udtryk for, at han ikke trives, synes alle at pege på en usikkerhed og forvirring hos ham med hensyn til, hvordan hans liv skal blive, og hvordan han kan styre det og klare sig. Han erkender, at han har svært ved at tænke og tage beslutninger, og nævner som eksempel, at han har svært ved at beslutte, om han skal fortsætte i 2.g.; han siger dog, at han vil gerne tage chancen. Han uddyber det med, at det er vanskeligt, fordi han synes, at det har som konsekvens, at han ikke kan danne sig forestillinger om, hvordan hans fremtid kan blive.

Da han skal tage stilling til spørgsmålet, om han gør sig umage for at få gode karakterer, eller om han er ligeglad, synes det at udfordre ham. Han synes at demonstrere en stærk trang til at markere, at han ønsker at gøre tingene på sin egen måde over for skolens krav om, at opgaver skal løses på en bestemt måde.

"Jeg gør mig selvfølgelig umage. Jeg kan ikke lide, når folk siger til mig, at jeg skal gøre det på en bestemt måde. Jeg kan bedre lide at gøre det på min egen måde. Så hvis de giver lave karakterer ud fra det, kan jeg ikke gøre så meget. Jeg kan jeg bedre lide at give mig selv karakterer, hvis jeg gør mine ting på min måde kan det enten være godt eller dårligt. Det irriterer mig lidt. Men det er også lidt et problem for mig, at jeg gør mine ting på min egne måde."

Når Mohammed insisterer på at ville løse gymnasieopgaver på sin helt egen måde, kan det tolkes som umodenhed og manglende kompetencer til at følge gymnasieundervisningen, som formodentlig vil betyde, at han oplever ikke at trives i skolen. Han synes dog også at have en begyndende fornemmelse af, hvis han fastholder sin egenrådighed, skaber det problemer for ham, hvilket kunne indikere, at hans evne til refleksion kunne hjælpe ham til at udvikle de nødvendige egenskaber for at trives i skolen.

Mohammed beskriver sin selvtillid sådan, at han er sikker på det han gør, uden at skele til andres meninger, hvilket synes at svare til den ovenfor omtalte egenrådighed. Men han erkender, at hans selvtillid også bestemmes af, hvad der sker i skolen og hvordan han klarer sig der. Han giver udtryk for, at han mister selvtillid, når han sammenligner sine præstationer med andres, og opdager, at de løser opgaverne på anden måde, og han tænker, at hans måde er forkert. Selv om han kan erkende, at han har løst opgaverne forkert, argumenterer han i nedenstående citat for sine grunde til at ville fastholde at gøre tingene på sin egen måde: nemlig for ikke at miste selvtillid og formodentlig for på den måde at bevare et vist selvværd i et nyt, vanskeligt og krævende skolemiljø.

"Jeg kan bedre lide at være, som jeg er. Hvis jeg får dårlige kommentarer i timerne, så kan jeg godt føle det, som om jeg har svigtet mig selv. På den anden side har jeg gjort det på min egen måde, og det er jeg stolt af. Men jeg er nødt til at tilpasse mig deres system, det har jeg det lidt svært ved."

De ovenfor nævnte udsagn tyder på, at Mohammed mangler en del kompetencer for at klare en gymnasieundervisning og således kun besidder få egenskaber for at trives i den sammenhæng. Men hans vanskeligheder kunne også hænge sammen med, at han oplever, at han skal fungere i et for ham fremmed system, og at han er præget af en jeg-dem tænkning. Han indrømmer, at han føler sig alene i klassen, men giver udtryk for, at han ser det som sin opgave at vise andre, hvordan det er at være en indvandrer i en gymnasieklasse. Denne markering peger frem mod, at han senere i interviewet uddyber, hvordan hans status som indvandrer præger hans oplevelser af selvtillid og selvværd og belaster ham med spekulationer om sin fremtid. Vi vil se på, hvilke processer for bevidst selvudvikling han besidder, og hvordan de kunne belyse hans oplevelse af egenskaber for trivsel.

Usikker regulering af sin udvikling

Mohammed erklærer sig enig i 3 af de målrettede udsagn og 4 af de ufokuserede udsagn. Han vurderes derfor til at råde over få psykiske processer for bevidst selvudvikling. Denne vurdering synes at blive bekræftet i hans uddybende svar. Han giver ikke præcist udtryk for, at han sætter sig bestemte mål; snarere synes han at foretrække at være åben over for, at nye informationer kan ændre hans retning.

"Hvis jeg har lavet en plan og der kommer noget og forstyrrer den, så er jeg nødt til tage stilling til det og prøve at fastholde planen. Men man kan sagtens få bedre ting ud af ikke at lave en plan. Så kan man få nye ideer. I stedet for at du har lavet en plan ud fra høje forventninger, så kan der komme noget, der ændrer det, så det bliver bedre."

Som eksempler på målrettede udsagn giver han udtryk for, at han overvejer nøje, hvad der er vigtig for ham, og at han gør alt hvad han kan for at nå sine mål. Han reflekterer meget over, hvordan det har forandret ham at komme i gymnasiet, han synes, at han har lært at tænke på en anden og mere rationel måde. Men han indrømmer, at han er usikker på, om han er i stand til at stoppe op og tænke sig om, fordi han er utålmodig. Han giver udtryk for, at han gerne vil have hjælp fra andre, men lægger dog vægt på, at han selv skal vurdere, om det passer for ham. Han giver ikke tydeligt udtryk for at være i stand til at kompensere for at nå sine mål.

Sammenfatning

Mohammeds udsagn med hensyn til egenskaber for trivsel og bevidst selvregulering synes at svare til hinanden, idet han giver udtryk for at råde over få egenskaber til at trives og mangler en del processer til at kunne styre sit liv i en retning, han ønsker. Det kan ifølge vor vurdering medføre, at der kan være usikkerhed om, hvorvidt han kan trives i sit nuværende gymnasie miljø. Derimod giver han udtryk for at have egenskaber for trives i familien og i forhold til sine kammerater.

Men det kan betragtes som en ressource hos ham, at han er reflekteret og er bevidst om, at han er usikker og står i et dilemma mellem holdninger og værdier fra en tidligere "barnlig" livsform og den mere krævende og voksne livsform, som gymnasie miljøet er udtryk for.

Det kunne derfor antages, at selv om han synes at mangle væsentlige egenskaber for en person i trivsel, så kunne hans evne til refleksion i kombination med de rette udfordringer og aktiver i hans omverden medvirke til, at han udviklede de egenskaber, han behøver for at kunne trives bedre. Vi vil nu undersøge, hvilke aktiver han oplever som tilgængelige, og hvordan belastninger interagerer med dem og hvordan det medvirker til hans oplevelse af trivsel.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Familiesammenhold og støtte

Mohammed oplever, at begge forældre vejleder og opmuntrer ham, og han sætter stor pris på deres støtte. Han anerkender, at de på grund af manglende danskundskaber har svært ved at støtte ham fagligt, men han fortæller, at han kan få ekstra støtte fra ældre søskende, som selv har gået i gymnasiet. Mohammed giver desuden udtryk for, at faren er en særlig støtte for ham som model for at ville og kunne klare sig under vanskelige vilkår, ikke give op og stadig bevare et håb og et mål for sit liv.

"Han har fortalt meget. Selv om jeg ikke har det let i gymnasiet, jeg har det svært, så har min far bare bevist, at selv om det kan være hårdt, kan alt ske. Det var svært for ham at flytte til et andet land. Det er det samme, hvis jeg dumper og ikke får huen, eller hvis jeg ikke får et godt gennemsnit, kan jeg stadig komme videre, leve godt og måske blive rig. Den måde, han har gjort tingene på, betyder meget, han har valgt en retning."

Hans identifikation med faren og farens vedholdenhed synes at støtte ham i at bevare en evne til at stole på sig selv og sine evner og at se muligheder.

Mohammeds mor synes at give ham en anden, men lige så væsentlig støtte. Mohammed giver udtryk for, at hun er opmærksom på, hvordan han har det, og han kan tale med hende om sig selv og sine problemer. Han synes, at han ligner hende med hensyn til at tænke på og hjælpe andre mennesker. Han synes at tilskrive hende, at han har erhvervet sig empatiske og sociale egenskaber. Mohammed synes i det hele taget at blive støttet af det tætte familiefællesskab, hvor der er en opmærksom og kontinuerlig interaktion mellem ham og forældrene i forhold til hans behov og udvikling.

Mangel på personlig støtte i skolen

Den støtte, Mohammed oplever i familien, synes han imidlertid at have vanskeligheder med at finde på samme måde i gymnasiet. Han har erfaret, at i gymnasiet er de faglige kompetencer afgørende, og han giver udtryk for at tvivle på, om han kan leve op til de faglige krav. Han giver da også udtryk for behov for personlig hjælp, som han synes mangler i skolen. Han fremhæver én lærer som en stor personlig støtte for ham, men ellers synes han at føle sig lidt magtesløs, når han ikke får hjælp. Til sammenligning beskriver han, hvordan han på en tidligere skole oplevede at få personlig hjælp.

"Min lærer tog fat i mig og snakkede hele tiden til mig. Jeg syntes det var fedt, at han tog fat i mig, han vidste, at jeg havde problemer. Hvis jeg skal have forklaret noget nu, er jeg bange for at sige noget forkert. Jeg ville ønske jeg kunne få ham, jeg havde før."

Han synes også at give udtryk for en personlig krænkelse, når læreren ikke interesserer sig mere personligt for ham.

"Jeg føler det faktisk rigtig irriterende og meget provokerende, at læreren ikke taler med os. Det kunne godt være fedt at læreren sagde, jeg vil godt lige snakke om det og det, - han kan ikke en gang vores navne."

Mohammed synes at have meget bestemte opfattelser af, hvad han forstår ved hjælp. Han oplever det ikke som hjælp at få et skub. Han synes snarere at opleve det som fjendtligt og invaderende, og det synes at skabe irritation hos ham.

"(Får du et skub?) Det kan jeg ikke lide. Det hader jeg faktisk. Jeg hader, når folk siger, at nu skal du tage dig sammen. Jeg tænker hvorfor, hvad rager det dig. Hvis jeg har et problem, er det fint, der er en, der siger, Mohammed, du er på galt spor, nu bliver du nødt til at gøre noget ved det. Jeg kan lide at få noget at vide. (Hvordan oplever du en mild hentydning?) Det kan jeg ikke lide."

Når Mohammed giver udtryk for at savne en hel del faglig og personlig støtte i skolen, synes han imidlertid ikke at kunne tage imod opfordringer om at gøre en indsats for at forbedre sig på et område. Man kunne få indtryk af, at dynamikken i hans reaktioner kunne hænge sammen med, at han oplever sig meget sårbar og forsøger at beskytte et skrøbeligt selvværd. Hans tidligere udsagn om lav selvtillid og hans bevidsthed om, at han oplever store vanskeligheder med at klare sig, kunne pege i den retning.

Kammerater og venner i to miljøer

Mohammed giver udtryk for store vanskeligheder med at falde til i klassen og dens miljø - det fremgår ikke af interviewet, om det skyldes ham selv, hans klassekammerater eller begge dele. Han siger, at han har nogle venner i lektiecafeen, men svarer ellers undvigende på spørgsmål, om han har relationer til klassekammeraterne. Som nævnt tidligere giver han udtryk for, at han føler sig alene i klassen, og han synes at antyde i nedenstående citat, at det bl.a. kunne hænge sammen med, at han som indvandrer oplever diskrimination.

"Jeg føler mig faktisk lidt alene. Det er ikke sådan, at jeg bærer nag. Men jeg vil gerne vise folk, hvad det vil sige at være sådan en som mig, og hvordan det er at få at vide Jeg kan ikke lide racister, jeg kan sagtens være sammen med racister, men racister, der ikke respekterer min familie, der går med tørklæde, kan jeg ikke respektere. Der skal være en lighed."

Den accept og selvtillid han ikke synes at få i gymnasiet, giver han udtryk for, at han får ikke kun fra sine forældre, men også gennem sit tilhørsforhold til et rapmiljø. Han fortæller, at han har været meget aktiv med at dyrke rap og er blevet anerkendt for det.

"Jeg laver musik, jeg laver rap, det er jeg blevet meget kendt for. De siger, at min stemme er god. Jeg har været med i konkurrence, og vi har vundet og er blevet rigtig kendte. Jeg stoppede, fordi jeg skulle i gymnasiet."

Han giver udtryk for, at han kender koderne, værdierne og de egenskaber, som værdsættes i det miljø, og den anerkendelse, han har fået der, synes at have givet ham et selvværd. Han beskriver flere gange forskellen mellem væremåden og værdierne i henholdsvis gymnasiet og rapmiljøet, og diskuterer med sig selv, at han er i færd med at skifte miljø og identitet, og at det er svært for ham.

Samtidig med at han ønsker at blive accepteret i klassen som ligeværdig med sin baggrund, synes han at begynde at tage afstand fra livsformen og tankegangen fra sit tidligere miljø. Det synes at give anledning til, at han også kan føle sig alene og uden for i det miljø, hvor han tidligere hørte til.

"Alle mine venner, siger om (en politiker) "fuck hende, den luder". Hvad kan jeg bruge det til. Man skal tænke fornuftigt. Der er bare så mange af mine venner, der ikke gør det. Nogle tænker, at jeg er blevet fortabt. Jeg har også været den type, der har gået rundt og sagt fuck. Nu tænker jeg, hvad får jeg ud af det? Jeg føler mig alene begge steder."

Man får således indtryk af, at han står i en vanskelig dobbeltposition med at høre til to steder og alligevel ikke høre rigtig til nogen af stederne. Han tager mentalt tager afstand fra sit tidligere miljø, men det er der, han har sine venner, fortæller han. Samtidig synes han ikke at have etableret venskabsrelationer til sine klassekammerater. Presset fra dette dilemma synes at virke stærkt ind på ham og synes at gøre ham ensom. Flere af hans udsagn giver ligeledes indtryk af, at han oplever, at der er store omvæltninger på vej i hans liv. Han er bevidst om, at han selv har valgt det, men det synes at give nogle følelsesmæssigt uoverskuelige og uventede konsekvenser for ham.

Belastninger og stresssymptomer

Mohammeds svar på traumetesten viser, at han ikke kan vurderes som traumatiseret, men han giver udtryk for en del udtalte stress- og angstreaktioner, så som ubehagelige, indtrængende billeder, angst ved lyde og tanker, irritation, anspændthed og vagtsomhed. Hans reaktioner synes at have en direkte sammenhæng med svære, såvel tidligere som nuværende belastninger. Han fortalte, at forældrene nogen tid før interviewet havde været involveret i en bilulykke; det havde chokeret Mohammed, som stadig var bekymret for morens tilstand. Da Mohammed var yngre, oplevede han nogle gange voldsomheder i hjemmet. Desuden giver han udtryk for at opleve en konstant trussel fra det bandemiljø, hvor han har sine barndomsvenner. Bl.a. forveksles han med et bandemedlem på grund af navnelighed; han kontaktes ofte af en konkurrerende bande, som prøver at presse ham for oplysninger. Han fortæller, at han er på vagt, ængstelig for, at nogen skal følge efter ham. Han tjekker ved at kigge sig bagud og undgår at komme bestemte steder. Han føler sig anspændt.

Han fortæller desuden om indtrængende billeder, som han beskriver som uhyggelige og svære at skubbe væk, og som gør ham bange

"Jeg får et uhyggeligt billede af en sort hest med hvide øjne. Den gør mig rigtig forskrækket, fordi jeg har set den i en film, hvor det handlede om, at man skulle kæmpe for sit liv. Det påvirker mig mere om natten, og hvis jeg keder mig, så kan det komme frem. Jeg kan pludselig forestille mig, hvordan den ser ud, så bliver jeg sådan lidt..."

Dette fænomen, fortæller han, manifesterer sig cirka hver anden uge og især i perioder, hvor han har det dårligt. Han oplever det som et chok indefra og erklærer, at han er træt af det.

Mohammed fortæller om andre stressreaktioner, så som at blive irriteret og gå til modangreb. De kan udspille sig i klassen, hvor han er bevidst om at undgå dem. I nedenstående citat beskriver han, hvordan han forsøger at undgå disse stressreaktioner ved at anvende en strategi med at tage den med ro og ikke lave noget, heller ikke lektier.

"Jeg skal bare slappe af. Hvis jeg har lektier for og er bekymret, så lader jeg være med at lave dem, fordi ellers bliver jeg stresset. Men når jeg er i klassen og ikke har lavet lektier, så bliver jeg nervøs igen. Men det er vigtigt, at jeg dæmper mig, for jeg har været meget aggressiv. Det er jeg blevet kendt for, og det synes jeg ikke er fedt. Jeg vil gerne være normaldansker. Jeg prøver at undgå, at de andre tænker, hvis Mohammed kommer op at slås, så smadrer han det hele."

Men som han selv nævner, fungerer strategien til at dæmpe hans anspændthed imidlertid ikke helt hensigtsmæssigt; den skaber nemlig et nyt problem, idet den nedsætter hans muligheder for at klare sig fagligt. Dette dilemma synes at pege hen mod endnu en årsag til hans belastninger. Han er konstant bange for ikke at kunne klare gymnasiet. Dette tema vender han tilbage til gentagne gange i interviewet.

"Nu er det mere skolen, der gør mig nervøs. Jeg er ikke nervøs for, hvad jeg laver, men når det handler om skolen, er det den væsentligste grund til, at jeg er nervøs."

Mohammed erklærer, at det centrale for ham er at klare sig i gymnasiet. Men når han oplever, at det ikke går godt for ham i skolen, synes han ikke at kunne rette situationen op, men reagerer i stedet uhensigtsmæssigt - så han forværrer sin situation. Det synes også at forværre hans situation, at han ikke er i stand til at redegøre for sine reaktioner.

"Hvis jeg har haft en dårlig dag, så kan jeg gøre den dårligere. Hvorimod det er vanskeligere for mig at gøre den bedre. Hvis jeg f.eks. har en periode, hvor jeg har det dårligt: jeg har ikke lavet lektier, jeg har ikke lyst til at gå til time, jeg føler mig ikke tilpas og tager hjem, så skal jeg komme til møde på grund af, at jeg har pjækket. Når de spørger, hvorfor jeg ikke er mødt op, så kan jeg bare sige, at jeg havde det dårligt. (Kan du ikke sige hvorfor?) Det kan jeg ikke. Hvis de ikke kan acceptere det, jeg siger, at sådan er det bare, synes jeg, det er lidt irriterende. Hvis jeg føler, at jeg svigter mig selv, bliver jeg træt. Når jeg føler mig træt, får jeg det dårligt og ondt i hovedet. På den måde har jeg det så dårligt, at jeg ikke kan argumentere for mine handlinger. Jeg vil ikke have, at mit liv skal være presset, jeg vil have, at de skal tage hensyn til hvad jeg synes. Hvis jeg ikke har lyst til at tage til time, så gør jeg det; - selvfølgelig har jeg altid en grund."

Han synes i denne situation hverken at kunne regulere sig selv og tilpasse sig situationen eller at kunne indgå i konstruktiv interaktion med lærerne og gøre rede for motiver og årsag til sin adfærd. I interviewet søger han at forklare noget af sin adfærd, men han synes heller ikke i denne situation at kunne gøre rede for, hvad der egentlig er mønstret og motiverne bag hans uhensigtsmæssige adfærd; udover at han peger på, at han ikke er i stand til at redegøre for det.

Der kan tænkes forskellige forklaringer på hans fastlåste tilstand: Det er muligt, at hans reaktioner skyldes instinktive stressreaktioner, som han ikke kan have nogen indsigt i, da de primært er fysiologiske. Det kan også tænkes, at der er dybereliggende følelsesmæssige bevæggrunde, som f.eks. sårbarhed, lavt selvværd, nederlag og angst, som han i situationen beskytter sig mod at føle og derfor ikke kan kommunikere. Desuden synes han at demonstrere en noget rigid selvhævelse, som også kan ses som en afværgereaktion mod kontakt til svære følelser.

Lærerne vil formodentlig have vanskeligheder med at forstå ham, hvis de ikke har kendskab til stressbelastning og andre psykiske problemer, og de vil derfor ikke kunne komme ham i møde i en afpasset interaktion. Resultatet bliver således at han konkluderer, at han ikke bliver forstået eller hjulpet.

Sammenfatning

Mohammed synes at opleve solid støtte fra familien og at opleve, at forældrene også inspirerer ham på hver deres måde. Desuden giver han udtryk for at opleve accept og støtte fra sine gamle venner i rapmiljøet, hvilket synes at styrke hans selvtillid og tro på sine evner til at klare sig.

Til gengæld synes han at opleve i høj grad at mangle faglig og personlig støtte i skolen, både fra lærere og fra kammerater. Han synes at have store vanskeligheder med at leve op til gymnasiets krav og forventninger til det faglige niveau, holdning til indlæring samt de sociale normer blandt jævnaldrende. De egenskaber, han trives med i familien og blandt venner, og den støtte han har fået i disse miljøer, synes ikke at kunne hjælpe i omstillingen til at fungere i et gymnasimiljø. Han giver udtryk for at være meget bevidst om, at han står i en temmelig vanskelig og krævende omstilling på mange planer i sin tilværelse, og han synes at stå ret alene og være henvist til at skulle forlade sig på egne ressourcer og måder at mestre situationen på.

Endvidere synes analysen at have afdækket, at Mohammed har været og aktuelt er udsat for forskellige stressbelastninger, som overvælder ham. Disse belastninger synes at give anledning til alvorlige stresssymptomer og psykiske problemer, som i høj grad forstyrrer hans trivsel og funktion, især i skolen. I skolen synes der ifølge hans eget udsagn imidlertid ikke at være forudsætninger for at forstå hans reaktioner og hans situation, og derved er der ikke aktiver til rådighed, som er væsentlige for at etablere en afpasset udviklingsmæssig regulering af hans funktion i gymnasiet. Han synes derfor at stå i en meget sårbar situation.

Selvværd, selvhævdelse og fremtidsperspektiver

I tegnetesten beskriver Mohammed sig selv og sin fremtid positivt. Han giver udtryk for selvbevidsthed, han er selvsikker, har selvtillid, viser en veltrænet krop og tror på en god fremtid, hvor han passer sit job som brandmand. Hans tegninger er gennemarbejdede og har mange detaljer, som giver indtryk af en velintegreret personlighed.

Men når Mohammed skal vurdere sig selv og sin fremtid i forhold sin aktuelle situation, bliver hans vurderinger langt mere triste og negative. Han erklærer, at han bevidst valgte gymnasiet som en udfordring, og at hans mål bl.a. er at bevise, at han kan klare det, selv om han er indvandrer. Han har også leget med tanken om at kunne bygge bro mellem rapmiljøet og gymnasimiljøet. Men han indrømmer, at han var uforberedt på, hvor svært gymnasiet var, og at han er nu bange for ikke at klare det. Tidligere og nuværende oplevelser med at blive diskrimineret og afvist på grund af sit udseende og sin indvandrestatus synes endvidere at give anledning til spekulationer over, at hans fremtidsmuligheder er usikre. Han forventer f.eks. at negative forestillinger om ham som indvandrer vil klæbe til ham, som han giver udtryk for i nedenstående citat. Han fortæller, at han har prøvet at søge job og er blevet afvist; men hans danske kammerater godt kan få job.

"Jeg har svært ved at finde job, jeg har gjort så meget for det. Jeg har sagt til dem, jeg går i gymnasiet, jeg ved, hvad jeg skal være, jeg har aldrig været indblandet i kriminalitet, jeg har aldrig ødelagt noget, jeg har ikke fået en plet på min straffeattest, jeg er helt normal. Alligevel kan mine venner, der går i 10 klasse, der har ulovlige knallerter, der har et mere farligt "look", end jeg har, er mere aggressive, stadig få job. Det giver virkelig ikke mening. Jeg ved det faktisk ikke, jeg synes, det er irriterende. Hvis jeg skal mande mig op og tage det næste skridt i livet, kan jeg ikke, når folk ikke accepterer mig."

Mohammeds erkendelse af sin låste livssituationen og sin refleksion over den virker nøgternt registrerende og synes at give anledning til at han oplever sine fremtidsperspektiver temmelig udsigtsløse. Denne erkendelse står i modsætning til hans udsagn tidligere i interviewet om at ville vise udholdenhed og beslutsomhed om at fastholde sine mål.

Sammenfatning af interview

Interviewet af Mohammed blev taget, da han var begyndt i 1. g., og hans oplevelser af sin trivsel bærer præg af, at han har oplevet det som meget overvældende at skulle starte i gymnasiet ved at skulle leve op til faglige krav og fungere socialt i dette miljø. Hvis han havde gået i en 10. klasse, da interviewet foregik, kunne hans oplevelser af sin trivsel formodentlig have været helt anderledes.

Mohammed synes at have en del egenskaber for trivsel og at have et godt tilhørsforhold til familien og venner i det miljø, som han har tilhørt i sin tidlige ungdom. Både i familien og hos venner synes han også at have oplevet selvtillid og selvværd. Men i og med at han har besluttet sig for at udsætte sig for den udfordring, det er at gennemføre gymnasieuddannelsen, synes han at blive overvældet af krav og forventninger, som han har svært ved at leve op til og som derfor forringer hans selvtillid og tro på egne evner, og som endelig sår tvivl om hans fremtidsmuligheder. Desuden er der hos ham afdækket overordentligt svære belastninger, stresssymptomer og psykiske problemer, som synes at gøre det endnu mere uoverskueligt for ham også at skulle mestre tilpasningen og kravene til at fungere i gymnasiet.

I familien og i skolen synes der ikke at være tilstrækkelige aktiver til rådighed til at støtte og hjælpe ham med præcis de problemer og belastninger, som han på tidspunktet for interviewet synes at lide stærkt under. Han synes henvist til at klare sig med sin egen tro på sit projekt og med sine tidligere anvendelige egenskaber for at trives.

Resultater fra tests fra klasseundersøgelsen og lærervurdering

SDQ

Mohammeds egne svar scores til det, der er gennemsnitligt for hans alder. Lærers svar scores til, at han har svagt forhøjet tegn på vanskeligheder med at omgås jævnaldrende, og svagt lavere score med hensyn til hjælpsom og venlig adfærd. Hun vurderer, at Mohammeds vanskeligheder påvirker hans dagligdag og skolegang.

RCADS

Hans svar scores til, at han har meget forhøjet angst- og internaliseringsproblemer og noget forhøjet social fobi. Svarene koncentrerer sig om angst for ikke at klare sig i skolen, ren angst og tanker om døden.

Sammenfatning

Svarene på RCADS signalerer alvorlige psykiske problemer, som svarer til Mohammeds fortælling om sig selv i interviewet. Dette afspejles imidlertid ikke i svarene på SDQ, hvilket kunne antyde, at han er i stand til at opretholde et billede af sig selv og en ydre adfærd i skolen som en person, der fungerer nogenlunde tilfredsstillende. Læreren udtalte sig ikke direkte om Mohammed, men gav dog udtryk for, at det var vigtigt, at man i skolen var mere opmærksom på flygtninges særlige vilkår, og de hensyn, der skal tages hertil.

Sammenfatning af interview, tests og lærervurdering

Mohammed italesætter sig selv som indvandrer og ikke som barn af flygtning; derved flytter han fokus fra eventuelt at være belastet af traumer og stress som følge af forældrenes baggrund. Hans klasselærer er imidlertid opmærksom på, at det også i gymnasiet er vigtigt at være opmærksom på de unge, der har flygtningebaggrund.

Ifølge vor vurdering synes der at ligge et så overvældende stort pres på Mohammed som kan gøre det usikkert, at han kan klare den udfordring, han selv har valgt. Udfordringen synes at overstige hans evner og ressourcer, samtidig med at han lider under alvorlige psykiske problemer og belastninger. Der synes endvidere ikke i hans omgivelser at være den nødvendige og tilstrækkelige hjælp eller vejledning, der præcist er rettet mod hans vanskeligheder.

Vi vil vurdere, at han f.eks. behøver særlig hjælp til sine stresssymptomer og vanskeligheder med at skulle forholde sig til to meget forskellige ungdomsmiljøer. Selv om han giver udtryk for at kunne tale med sine forældre og en lærer, efterlyser han også andre personer at tale med og en hjælp til at finde sig til rette i skolemiljøet. Initiativet burde komme fra skolen. Men det er uvist, om gymnasieskolen er parat til at forholde sig til de særlige vanskeligheder, som unge fra flygtningefamilier kan lide under. I Mohammeds nuværende situation synes skolen imidlertid at være det mest væsentlig sted at føre en dialog med ham om hans fremtid og fremtidsmuligheder, da forældrene højst sandsynligvis ikke har tilstrækkelig kendskab til samfundet til at vejlede ham.

Anbefalinger

Vi anbefaler, at lærerne får kendskab til stressbelastning, traumatisk stress og flygtninges livsvilkår. Der ville desuden være vigtigt for Mohammeds muligheder for at tilpasse sig krav og forventninger i gymnasiet, at lærerne, var opmærksomme på hans specielle psykiske problemer og dilemmaer i gymnasimiljøet og ville tale med ham om det.

Vi antager, at det desuden kunne være relevant med psykologisk hjælp til Mohammed i en periode for at afhjælpe hans stressreaktioner. Hertil kommer, at Mohammed kunne have brug for at blive støttet i at udvikle de læringsmæssige egenskaber, der ud over det rent faglige er nødvendigt for at få udbytte af undervisningen i gymnasiet.

Uden at vi har kendskab til om det allerede sker, vil vi anbefale, at unge, der tilmelder sig gymnasiet, blev vejledt grundigt om, hvad det kræver at gennemføre uddannelsen, så de unge havde muligheder for at vurdere om, de kunne og ønskede at leve op til kravene.

Shvan

Drengen, der kæmper for at blive opfattet som en vinder

Shvan er en 15-årig dreng fra en familie med far, mor og ældre søskende. Han var 10 år, da han kom til Danmark. Familien har midlertidigt boet i et andet land under flugten. Shvan fik først regelmæssige skoleundervisning, da han kom til Danmark, men havde lært at læse og skrive ved at blive undervist hjemme. Begge forældre er veluddannede, men på kontanthjælp. Familien prioriterer, at Shvan kan dyrke sin sport, trods dårlig økonomi.

Shvan er rolig og tillidsfuld under interviewet og svarer beredvilligt på alle spørgsmål. Igennem hele interviewet lægger han stor vægt på at beskrive sig selv som en, der på alle måder klarer sig godt og som trives. Han kan meget præcist og detaljeret beskrive, hvordan han indlærer, og hvordan han forbedrer sin udvikling.

Indtrykket af ham i interviewet er, at han på én måde kan virke som en helt almindelig velfungerende dreng, der har god støtte fra sine omgivelser. Altså en dreng, der trives på alle måder. Men indtrykket er også, at det billede, han giver i interviewet, kan virke for perfekt, som om han bevidst vil tegne et billede af sig selv uden problemer og uden at der kan sås tvivl om, at han er velfungerende på alle områder.

Vi vil nu se nærmere på, hvad hans svar indeholder, hvordan han giver udtryk for positive trivselsfaktorer, og om der eventuelt alligevel kan afdækkes forhold, som belaster ham.

Trivsel

Ung mand med alle egenskaber for at trives

Shvan markerer sin tilstand som over 10 på tilfredshedsstigen, og han erklærer sig enig i samtlige 12 af 12 positive udsagn, der er udtryk for egenskaber for trivsel. Umiddelbart ville man kunne konkludere, at han må besidde alle de egenskaber, der er udtryk for trivsel og for, at han som ungt menneske er på vej i en positiv udvikling. Vi vil nu analysere indholdet i hans svar for at undersøge, om man kan drage en så entydig konklusion.

Stærkt tilhørsforhold til familien

Shvan giver udtryk for, at han er helt bevidst om de regler og normer, han skal følge, og han er overbevist om, at det er det rigtige for ham at følge dem. Han giver udtryk for, at han føler sig godt tilpas i familien og er stærkt forbundet med dem. Han føler sig set og hørt og fortæller, at han kan tale om problemer med sin mor. Han omtaler sin familie som normal og oplever ikke, at der er problemer hjemme.

Han kender forældrenes forventninger til hans skolegang som står lidt i modsætning til hans egen ambition om at dyrke meget sport. Men han kan både forstå og anerkende det fornuftige og realistiske i at følge forældrenes og skolens forventninger til at han får en god skolegang og samtidig tilgodese sin umiddelbare lyst til at dyrke kroppen; han oplever at dette også støttes af forældrene.

Han giver således udtryk for, at der er en gensidig forståelse og en smidig relation mellem hans egne og forældrenes ønsker og behov. Da han har valgt udsagnet: "jeg ved godt hvad jeg må og ikke må" uddyber han det således:

"At jeg skal lære godt i skolen, skal blive klogere, tænke på skolen i stedet for at tænke på sport. Far siger, at det er godt med sport, far synes mor synes, at jeg skal gøre begge dele. (Hvad synes du selv?) Skolen er vigtigere end sport. (Siges med overbevisning.) Sport er godt for noget, kroppen skal have det godt, nogle tænker på at man kan tjene flere penge, at man kan blive rig. Jeg synes skolen er mere vigtig, hvis man bliver rigtig klog, kan man få bedre arbejde."

Indtrykket er således, at han selv og hans nære miljø mestrer en adaptiv regulering af hans udvikling, hvilket antages at bidrage til hans trivsel.

Tro på sig selv og sine evner

Da Shvan får stillet spørgsmålet, om han har selvtillid, svarer han ja, men han kan ikke give et eksempel på det, og hans stemme virker lidt presset. Da han derefter skal svare på, hvilke uddannelsesmæssige og kognitive kompetencer han har, er han afgliedende. Han undviger spørgsmålet ved at erklære, at han ikke lige nu kan give eksempler. Men hans udtalelser i øvrigt tyder på, at han råder over egenskaber med værdier og holdninger om at være pligtopfyldende og gøre sig umage; dette vurderes at bidrage til hans skolekompetencer. På spørgsmålet om hvad han gør for at klare sig godt, svarer han:

"Ved at lave mine lektier, høre efter hvad lærere siger. Jeg læser derhjemme, arbejder rigtig hårdt sammen med mine forældre og brødre. (Gør du dig umage?) nogen gange - ofte"

Shvan giver således ikke direkte udtryk for, at han besidder selvtillid eller at han har klare faglige og kognitive kompetencer. Men han fremhæver sin lærevillighed og sine bestræbelser på at tilegne sig skolekompetencer. Så selv om vort indtryk er, at han ikke har alle de uddannelseskompetencer til rådighed, som indgår i beskrivelsen af trivsel, vurderer vi, at han råder over meget grundlæggende uddannelseskompetencer som motivation til og bestræbelser på bevidst at lære.

Sociale kompetencer i skolen og i familien

Med hensyn til socialt engagement og tilhørsforhold til andre synes han at råde over egenskaberne for at kunne trives. Han beskriver imidlertid disse egenskaber forskelligt, alt efter om det er i forhold til kammerater eller i forhold til familien. I forhold til kammerater beskriver han sine sociale kompetencer således:

"Jeg er god til at snakke med kammerater, om hvordan de har det, om hvordan man får dem til at være venner med mig".

Han giver udtryk for at have empati og at være omsorgsfuld over for sine kammerater.

"Hvis der sker noget i skolen, hvis nogen er i fare, hvis der sker noget med ham eller hende, ved jeg, at han har brug for hjælp".

Og han giver udtryk for, at han altid er parat til at hjælpe andre.

"(Har du prøvet at hjælpe?) Ja nogen gange - tror jeg - jeg kan ikke huske det. (Hvad kunne du tænke dig at gøre?) Alt - jeg vil hjælpe alle dem, der har brug for hjælp, alle dem, der er i fare. Hvis der ikke er nogen, der vil hjælpe, vil jeg gerne hjælpe i stedet for at stå at kigge."

Han giver således udtryk for, at han ved, hvad sociale kompetencer er, men han beskriver dem i generelle vendinger, og han kan ikke give eksempler. Det virker som om han på et sprogligt mentalt plan har lært, hvad der er rigtig, men ikke har erfaringer med at praktisere det.

Til gengæld kan han konkret fortælle, hvordan han aktivt bidrager med at tage ansvar og hjælpe til i familien ved at tage sig af sin lillebror. Han fortæller det som en naturlig ting.

"(Har du prøvet det - at hjælpe?) Ja, min lillebror. Jeg hjælper ham med lektier. Da han var lille, lavede jeg mad til ham, når søster var her og de skulle ud. Jeg sad med min lille bror og passede på ham - og sådan. Jeg er god til det med børn."

Hans svar synes at vise, at han er i stand til at drage omsorg over for andre, og at han aktivt bidrager til familiens fællesskab. I dette tilfælde synes hans positive omtale af sine egenskaber at hænge sammen med hans handlinger. De synes således at gøre sig tydeligt gældende i forhold til familien, men virker mere usikre i forhold til kammerater. Men i og med at han oplever at råde over sociale egenskaber på ét område, vurderer vi, at han besidder sociale kompetencer og egenskaber, som bidrager til hans oplevelse af at trives.

Særlig interesse i sport

Et spørgsmål om han har en interesse, han er særlig optaget af og bruger megen tid på, lukker op for det, der synes at være omdrejningspunktet i Shvans nuværende tilværelse. Shvan fortæller, at han dyrker kampsport, som han investerer megen tid og energi i, og hvor han henter selvtillid, stolthed og tro på sine evner. Han gør rede for, hvordan han lærer at sætte sig mål, disciplinere sig, planlægge sin udvikling og lærer hvordan han lærer.

"(Har du en særlig interesse?) Nogen gange har jeg tid til det - men ikke tid nok. Altså jeg træner hver dag og er til stævner hver lørdag-søndag. Jeg træner også boksnig. (Deltager du i konkurrence og har du vundet?) Ja, jeg er danmarksmester, sjællandsmester og klubmester i min vægtklasse - altså i min vægtklasse - (det er en vigtig person vi sidder overfor.) Jeg træner også hårdt derhjemme."

Shvan fortæller om sin kunnen og sin succes med beskeden stolthed. Han praler ikke, men fortæller om det med en professionel selvsikkerhed. Indtrykket er, at dette er en faktor, der i høj grad er medvirkende til, at han oplever trivsel.

Bevidst selvregulering og målrettet udvikling

Ovenfor har vi beskæftiget os med egenskaber, der er udtryk for, hvordan Shvan oplever, at han trives. Nu vil vi se på, om han har de psykiske forudsætninger, der antages at være nødvendige for, at han kan indgå i en adaptiv udviklingsregulering af sin trivsel.

På spørgsmålene om bevidst selvregulering erklærer han sig enig i alle syv målrettede udsagn. Ifølge hans svar skulle han således råde over de psykiske processer, der bidrager til at han er i en proces, hvor han udvikler sig til et ungt menneske, der trives. Dette underbygges af hans beskrivelse af, dels hvordan han planlægger sin tid for at nå såvel skolearbejde som træning, og dels

hvordan han bruger en indlæringsmetode med observation, indprentning og gentagelse til at optimere sin sportslige kunnen. Han fortæller, at han har lært sig selv det.

“Så går jeg hjem og laver mine lektier, og det hele. Hvis jeg har tid, sidder jeg ved computeren og derfra tager jeg til træning. Jeg møder også en time før og ser, hvordan de andre træner, hvordan de andre laver tingene. Så tager jeg det ind i mig, og laver det igen til min træning. Hvis de andre laver et kast, jeg ikke kan lave, laver jeg det samme og øver det hele tiden.”

Han viser i citatet ovenfor en indre drivkraft og målrettethed til at lære. Denne indre drivkraft synes også at komme til udtryk, når han fortæller om, hvordan han lærte sig selv dansk ved at se TV og film, og at han fortsat bruger metoden til at forbedre sit danske sprog.

“Jeg så TV og så tegnefilm, da jeg var 10-11 år. Så lærte jeg nogle ord derfra. Når jeg hører et ord, er jeg god til at huske det, så spørger jeg min lærer, hvad det betyder, og så siger hun, at det betyder det og det - og så har jeg det i hovedet.”

Sammenfatning

Det antages, at Shvan besidder de fleste af de egenskaber, som kendetegner et ungt menneske, som trives. Men i modsætning til at han selv mener, at han råder over alle egenskaber, vurderer vi hans egenskaber til at være mere begrænsede. Han virker ikke så sikker på sig selv, som han selv siger, og det er vanskeligt at få indtryk af hans faglige skolekompetencer; hans sociale kompetencer synes primært at udfolde sig i forhold til familien, men virker mere usikre i forhold til kammerater. Til gengæld har han ét særligt område, hvor han oplever succes: hans kampsport; her kan hans selvtillid og tro på egne evner udvikles i høj grad.

Hans udsagn om bevidst selvregulering viser, at han kan sætte sig mål og prioritere dem, han kan optimere sin indsats for at nå sine mål, og han er fleksibel, idet han kan udvælge de mest anvendelige metoder, herunder at bede om hjælp fra andre. Han har alle de undersøgte processer til rådighed, som antages at føre til, at han udvikler sig positivt mod trivsel.

Man kan diskutere, om det er tilstrækkelig indikation på trivsel, at han selv synes, han trives, eller om andres vurderinger må medtages, for at vurderingen er overbevisende. Vi vil derfor se nærmere på, hvordan han oplever at aktiverne i hans omgivelser kan være med til at understøtte hans oplevelse af udvikling mod trivsel.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Aktiv og stabil støtte fra familien

Shvan oplever, at han får relevant faglig og social støtte fra familie, skole, klub og venner, og han siger, at han selv er aktiv med at søge hjælp, når han behøver det. Han synes også at have en realistisk vurdering af, at familien kan hjælpe med nogle faglige opgaver, som matematik, men ikke med andre på grund af utilstrækkelige danskundskaber. Desuden giver han udtryk for, at han får grundlæggende personlig og moralsk støtte fra familien til at engagere sig og udvikle sig fuldt ud i sin sportsgren. Støtten fra sportsklubben oplever han både meget professionelt og socialt.

“(Får du støtte fra andre?) Til det hele - (Får du støtte fra skolen?) Fra lærerne, pædagogerne, ledelsen. Når jeg har brug for det og det, så prøver de at hjælpe. (Får du støtte fra kammerater?) Når jeg har det svært ved noget dansk, så spørger jeg dem, så hjælper de nogen gange. (Får du støtte fra familien?) De hjælper med alt. De hjælper med matematik, de er ikke så gode til dansk, men matematik er de gode til. (Hjælper de med andet end skolen?) Ja - med min sport i fritiden. Når jeg skal af sted til et sted, til udlandet til kamp, så kommer de med og kigger og kommer og hepper (Hjælper klubben?) De hjælper aldrig, de gør ikke så meget, de træner mig bare. De siger, du skal gøre det for at blive rigtig god. Men de hjælper med kørsel, de kører mig de fleste gange, når jeg skal træne i andre byer. Jeg får kørsel, når mine forældre ikke kan køre mig”

Ansvar for egen læring og støtte i skolen

Han oplever skub og opmuntring i skolen og har erkendt, at det har betydning for hans udvikling. Men han synes også at være blevet så selvstændig, at han mener, at han kan skelne mellem, hvornår han behøver hjælp og støtte, og hvornår han må klare udfordringerne selv. Denne selvstændighed udtrykkes ved, at han tager ansvar for en del af sin egen læring og motiverer sig selv. I den sidste del af nedenstående citat kan man imidlertid få indtryk af, at den selvstændighed, han især bruger til at fremme sin udvikling i sin sportsgren, måske præger hans holdning til indlæring så meget, at han ikke er modtagelig for den hjælp på skoleområdet, som kunne være nyttig for ham.

“Der er nogen fra min træning, der siger, at du skal blive bedre til det her kast. Det skal de jo også gøre, det føles godt. Det bliver man bedre af. (Kunne du tænke dig et skub fra skolen?) Jo, jo også fra skolen. Læreren siger også, at jeg skal blive god til det her. (Giver du skub til dig selv?) Det gør jeg nogen gange. Der var en måned til sport, hvor jeg begyndte at tabe mange gange. Så sagde jeg til mig selv, at jeg skal begynde at træne for at blive rigtig god (Hjælp det?) Ja. (Spørger du om hjælp hos kammerater?) Ja. (Spørger du din familie?) Jeg har ikke brug for så meget hjælp. Jeg spørger om hjælp, når jeg har brug for hjælp - til matematiklektier - og sådan. Jeg har ikke problemer i skolen. Jeg har ikke brug for hjælp, de hjælper mig, når jeg spørger, men jeg spørger næsten aldrig.”

Han siger ja til, at han har filmfigurer, men ikke personer som modeller som han ser op til. Men han anerkender også og sætter pris på den støtte han får fra både lærere og kammerater.

"Ja min lærer er en god lærer, hun lærer os meget. Min kammerat er god, han hjælper mig, han er sød og god at snakke med og er en god ven. Der er nogen fra klassen jeg er venner med, jeg er næsten venner med alle fra klassen."

Stressbelastning

Han giver ikke udtryk for, at han kan genkende nogen af fornemmelserne og tilstandene i spørgsmålene om traumatisk stress.

Afværgereaktioner over for belastninger

Shvan mener ikke, at der er noget, som har hindret og hæmmet ham. På et spørgsmål om, hvorvidt han oplever en sammenhæng mellem at have det dårligt og nogle forhold i omgivelserne, siger han:

"Jeg har aldrig haft det dårligt. Jeg har det godt, som har jeg har det. Jeg er ikke god til at være ked af det eller sur. Når nogen prøver at drille, eller der er noget, jeg ikke kan rigtigt, bliver jeg aldrig ked af det. (Hvad kan de drille med?) Det ved jeg ikke - f.eks. finde på noget at sige, som: du er mærkelig. Så er jeg god til at gå væk fra det, jeg er ligeglad."

Hans udtalelser tyder således på, at han har tilegnet sig afværgereaktioner, så han undgår, at belastende situationer påvirker ham for meget. Han fortæller f.eks., at han ikke bliver følelsesmæssigt berørt, når nogen driller ham, eller at han reagerer ved at fjerne sig fysisk fra situationen, som en beskyttende faktor. Straks efter at han har udviklet disse tanker, kommer han ind på, at det er skolen, der har lært ham strategier til at undgå at blive inddraget i eventuelle problemer og konflikter, han måske ikke har så meget overblik over.

"(Hvad har skolen gjort?) Meget, den har lært mig mange ting. Lært mig dansk og gjort mig til en rigtig god person, så jeg holder mig væk fra det, jeg ikke skal. (F.eks.?) Alt muligt, når min lærer siger: du skal holde dig væk, du skal ikke gøre det mod ham. (Er der problemer i klassen?) Problemer? - (pause) - (Hjælper dine kammerater?) Det ved jeg ikke, det er bare venner jeg har, vi hjælper hinanden, når der er problemer, når nogen er ked af det."

I og med at han fortæller om at blive drillet, og at skolen har lært ham en beskyttende strategi, har han også åbnet op for, at han har nogle problemer i forhold til klassekammeraterne, han ikke selv kan løse. Hans sprog og tankegang bliver noget mere usammenhængende, da han kommer ind på dette tema. Man kunne få indtryk af, at interviewet nærmede sig følelsesmæssige emner, han vil undgå. Det er også muligt, at han bare er træt, da det er mod slutningen af interviewet. Men på et direkte spørgsmål om fremtiden siger han, at han ikke har tænkt meget over det, eller at han har glemt det og han afværger flere spørgsmål ved at erklære, at han har "alt for meget på hjernen" og at han er lidt sløj.

Det er nærliggende at tolke dette som udtryk for, at han føler sig belastet af spørgsmålene og et indre pres, hvorfor han føler sig træt og sløj. Måske fordi den fremstilling, han hidtil har givet af sig selv og sin situation som meget positiv og perfekt, ikke kan holde længere.

Sammenfatning

Shvan giver udtryk for, at der er mange støttende aktiver tilgængelige i hans nære omgivelser, både i familien, skolen og fritiden, som han bruger aktivt, og der synes at være en gensidig udviklende interaktion mellem ham og disse aktiver. Han oplever også at få relevante skub og opmuntring til sin udvikling. Samtidig synes han at have udviklet en selvstændighed og en evne til at klare en situation selv (*self-efficacy*). Disse stærkt udviklede selvregulerende egenskaber synes i høj grad at bidrage til hans trivsel. Men det virker også som om de kan have en hæmmende effekt, idet han synes at have svært ved at indrømme, at han kan have problemer, som han har brug for hjælp til. I stedet bruger han energi på afværgereaktioner, så han undgår at føle presset fra problemerne. Han er dog ikke helt afvisende over for at erkende, at han har fået god og relevant hjælp af læreren til at regulere sig selv over for konflikter i skolen, og han udtrykker at han er glad for det.

Man fornemmer, at han kan være fanget i et dilemma: på den ene side engagerer han sig så målrettet og intenst i at opbygge sig selv omkring sin sportsgren og at fastholde et image om succes og perfektion, og samtidig, på den anden side, forstyrres han af en usikker og vanskelig status i kammeratskabsgruppen i skolen.

Fremtidsperspektiver og selvopfattelse

Hans tegninger i opgaven Tegn-et-menneske er påfaldende dårlige i forhold til hans alder. Han erklærer flere gange, at han ikke kan tegne. Han kunne dog overtales til det, men gjorde sig ikke umage. Han tegner sig selv kun med et stort hoved, uden krop og uden næse, med en bredt smilende mund og uregerligt hår. Han fortæller, at han er glad og har det godt. For betragteren virker tegningen som en maske.

Shvan afviste som nævnt oven for først at have forestillinger om sin fremtid, men i forbindelse med tegning af sig selv som 25-årig udfolder han et ret jordnært fremtidsperspektiv. Han fremstiller sig selv med et job som tømrer, han er gift, bor i Danmark i egen lejlighed og er tit sammen med familien. De to meget forskellige fremstillinger af ham selv kunne tolkes som udtryk for modstridende tendenser hos ham.

Sammenfatning af interview

Shvan synes at råde over mange af de egenskaber, der kendetegner et ungt menneske, der trives. Han er bevidst om at regulere sin udvikling og meget målrettet mod at styre og udvikle de evner, han ønsker at fremme hos sig selv. Han oplever, at han har mange aktiver til rådighed i sine omgivelser som kan fremme udviklingen af hans trivsel. Han viser ingen tegn på stressbelastning, og når han giver udtryk for vanskeligheder i forhold til sine klassekammerater, bestræber han sig på at minimere betydningen af dem. Alt i alt er indtrykket, at han har ressourcer hos sig selv og i omgivelserne, som kan føre til, at han trives.

Det er imidlertid også indtrykket, at han helt bevidst stræber mod at fremstille et perfekt billede af sig som meget selvstændig og med stærk tiltro til egne evner og kompetencer. Noget modstræbende åbner han op for, at han har konflikter, som han får hjælp til fra læreren. Man kan se det som en styrke, at han ikke lader sig tynde af problemer og vanskeligheder, men fokuserer på at fastholde sin selvrespekt. Det er dog tankevækkende, at det synes vigtigt for ham at fastholde en fortælling om, at han ikke har problemer - måske handler det om at "holde masken"?

Til at perspektivere Shvans interviewbesvarelser vil vi sammenligne dem dels med de besvarelser, han selv har givet på test i klasseundersøgelsen, dels med lærerens vurderinger af ham.

Resultater fra test fra klasseundersøgelsen og lærervurdering

SDQ

Shvans og lærerens besvarelser er ganske modstridende. I Shvans egen besvarelse scores kun kategorien 'vanskeligheder med at omgås kammerater' som svagt forhøjet og kategorien 'hjælpesom adfærd' scores som noget lavt. Andre kategorier scores som gennemsnitligt. Shvan angiver dog, at han selv mener, at hans væremåde påvirker hans forhold til venner og familie.

Lærerens besvarelse scores imidlertid således, at kategorierne 'generelt stress', 'adfærdsmæssige vanskeligheder', 'hyperaktivitet' og 'opmærksomhedsvanskeligheder' ligger meget højt, 'hjælpesom adfærd' meget lavt, og 'vanskeligheder med at omgås jævnaldrende' som noget forhøjet. Læreren giver også i sine svar udtryk for, at Shvans vanskeligheder i høj grad påvirker hans dagligdag.

RCADS

Shvans besvarelser viser, at han ikke oplever store følelsesmæssige problemer. Han har en smule forhøjet score på angstpræget kontrol med tanker, men placerer sig ellers som gennemsnittet for hans aldersgruppe.

Samtale med lærer

Læreren fortæller, at hun oplever store problemer hos Shvan. Hun beskriver ham, at han altid er i front og i fokus, han er frygtløs og har svar på alt, og han vil være den, der har tjek på det hele. Hun fortæller, at han er urolig og at han mobber og er i konflikt med andre i klassen, og at andre driller ham med øgenavn. Han går ofte ud af klassen. Hun fortæller endvidere, at når han løser opgaver, vil han være hurtigt færdig og bliver derfor overfladisk. På en nationaltest scorede han 7 rigtige ud af 100. Han svarer ofte det, han tror andre forventer. Hun mener, at han har brug for faste rammer og enkle klare beskeder.

Læreren er i daglig kontakt med forældrene og rapporterer om Shvans adfærd i klassen og hun fortæller også at Shvan påvirkes af at hans far bliver ked af det, når læreren påtaler hans opførsel.

Sammenfatning af interview, tests og lærervurdering

Der er overbevisende indikier på, at Shvan har egenskaber og psykiske processer til rådighed til, at man kan sige, at han trives. Endvidere viser han ikke tegn på psykiske problemer. Men han plages tilsyneladende af et dilemma mellem det han stræber mod og det billede han ønsker at fremme om sig selv, og de konkrete erfaringer med konflikter fra virkeligheden i klassen. Vort indtryk er, at dette dilemma opleves som et stort indre pres hos ham.

Det er endvidere tydeligt, at Shvans vurdering af sig selv, både i interview og tests, og lærerens vurdering af ham står i skarp modsætning til hinanden. Dertil kommer, at der i hans egne udtalelser også er visse modsætninger. Med de informationer vi har haft til rådighed, er vi imidlertid ikke i stand til at danne os et samlet indtryk af hans trivsel og situation i skolen med de modsætninger der synes at være. Men vi kan gøre os nogle overvejelser ud fra de indtryk, vi har fået.

F.eks.: Lærerens erfaringer med Shvans problemer i klassen, som hun formodentlig i bedste mening dagligt rapporterer til forældrene, kan betyde, at Shvan konstant føler sig overvåget og kontrolleret. Som følge heraf reagerer han med at være på vagt og ængstelig for at gøre noget galt og gøre sin far ked af det. Denne overvågning kan opleves som en ydmygelse og stigmatisering, der i sig selv kan gøre ham urolig i klassen og true med at tage hans selvværd og værdighed fra ham. Det er også tænkeligt, at det er en modreaktion fra hans side at fastholde et positivt billede af sig selv ved målrettet at udgrænse de oplevelser, der kan forstyrre hans måske hårdt tilkæmpede billede af en succesfuld ung mand, hvorfor han kan virke afglidende. Derfor virker det også forståeligt, at han må fremstille sig selv som en maske. Endelig har vi kun få informationer om hans tidligere oplevelser, men i og med at han har oplevet at være på flugt fra et land med voldelig konflikter, kunne det være nyttigt at inddrage flere af hans tidligere oplevelser, hvis hans problematik skal kunne belyses yderligere.

Anbefalinger

Med udgangspunkt i de anvendte teorier, begreber og udviklingsforståelse, vil vi anse det for væsentligt at drage fordel af Shvans meget store bevidsthed om sig selv og hans aktive regulering af sin egen udvikling. Det ville være gunstigt at han deltog i

samtaler mellem læreren og hans forældre om hans problemer i klassen. Sådanne samtaler kunne formodentlig afdække forskellige synsvinkler på problemerne i klassen og give mulighed for at nuancere forståelsen af dem og fremme løsninger. Det er vor vurdering, at Shvan på denne måde kunne blive anerkendt for sin bevidste opfattelse af sin egen udvikling og blive ansvarliggjort for regulering af sin adfærd og udvikling i klassen på samme måde som det sker i hans træning. Forældrene ville også få tildelt en anerkendende rolle i skolesammenhæng.

Der kunne således fokuseres på mulighederne for en gensidig adaptiv udveksling mellem Shvans behov og omgivelsernes støtte og forståelse. Derved kunne en positiv udvikling befordres såvel hos Shvan som i klassen.

Latifa

Pigen, der oplevede sig som to mennesker i én krop

Latifa er 15 år. Hun er født i hjemlandet og bor sammen med sine forældre og ældre søskende. Nogle familiemedlemmer er blevet dræbt i hjemlandet. Da Latifa var 10 år gammel, var hun under et besøg i hjemlandet vidne til, at hendes mor og søstre var involveret i et trafikuheld. Da uheldet skete, befandt hun sig i bilen, som kørte lige bagved, og hun frygtede, at de blev dræbt. Hun har formodentlig reageret med traumatisering på denne hændelse, men hendes familie ser hende som besat af en ond ånd. På grund af sit dårlige faglige niveau går hun i specialklasse med 11 andre elever, som alle er drenge. Latifa har fortalt, at hun var nervøs inden interviewet, men under interviewet virkede hun meget tillidsfuld og fortalte spontant meget om sig selv.

Trivsel

Trivsel hindres af at føle sig anderledes

Latifa placerer sig umiddelbart på trin 4 på tilfredshedsstigen, hvilket kan indikere, at hendes oplevelse af tilfredshed med livet ligger under middel.

Hun erklærer sig enig i 7 positive og 5 negative udsagn på 12 spørgsmål om egenskaber for trivsel, og hun placerer derfor sin oplevelse af trivsel en del under det optimale. De negative udsagn handler om, at hun ikke synes hun er et godt menneske. Hun tror ikke på sig selv, hun synes hun er dårlig til at tage beslutninger, og hun føler sig alene. Vi vil nu se på indholdet af besvarelserne og på nuancerne heri for at få en større forståelse af hvordan, Latifa oplever trivsel og manglende trivsel. I besvarelsen af spørgsmålet om, hvordan hun bedømmer sin moralske karakter, virker hun usikker på en måde, der tyder på ambivalens i sin oplevelse af sig selv:

"Jeg er altid den, der ikke ved hvad man må. Nogle gange ved jeg hvad jeg må, nogle gange ikke. Jeg gør det, som jeg ikke må gøre - med vilje."

Dette udsagn er interessant derved, at hun indleder med at beskrive en grundlæggende usikkerhed om sig selv; dernæst fortæller hun, at hun faktisk nogle gange godt kender reglerne og normerne, og hun ender med at erklære, at hun med vilje overtræder normerne. Det kan betyde, at selv om hun kender normerne, tager hun bevidst afstand fra dem.

Flere gange i løbet af interviewet giver Latifa udtryk for at opleve en dobbelthed i sin personlighed, og at denne dobbelthed er et problem for hende især i forhold til familien. Samtidig med at hun giver udtryk for, at dette er et problem for hende, er hun meget bevidst om, at hun har nogle grundlæggende personlige holdninger og værdier, som hun ønsker at efterleve og står meget fast på. Hun giver f.eks. eksplicit udtryk for, at hun har lov at have sin egen mening, og at hun ikke vil have fordomme mod andre mennesker.

Den dobbelthed hun oplever i sine holdninger kunne eksempelvis hænge sammen med, at hun både gerne vil opføre sig rigtigt ifølge familiens normer, men samtidig ikke vil finde sig i at blive forskelsbehandlet. I nedenstående udsagn argumenterer hun for, hvorfor hun bevidst opponerer mod morens tilrettevisning.

"Min mor siger at jeg ikke må, for vi vil ikke have problemer i huset. Men jeg gør det alligevel med vilje. For at irritere hende (søsteren), for hun irriterer mig. (Du ved godt, hvad du ikke må?) Jeg kan godt lide at gøre de ting, jeg ikke må. I mine øjne er det bedre at gøre det. (Du ved godt, hvad der er rigtigt og forkert?) Ja, ja, det handler ikke om at gøre nogle dårlige ting, som at slå et menneske, men om nogle små ting, sjove ting."

Uenigheden om familiens normer kunne imidlertid tænkes at hænge sammen med en endnu dybere diskrepans mellem Latifas personlige holdning og familiens grundværdier. Hun giver således udtryk for en åben og tolerant holdning til religion, politik og kultur, og hun oplever, at hun er anderledes end familien. Hun virker stærk i sin overbevisning, hun diskuterer sine holdninger og markerer sin egen mening over for familien.

"Jeg er meget åben og vil vise, at folk, at det ikke er alle, der er på samme måde. Jeg får bare ikke mulighed for det. (Hvordan?) Det er så underligt, der er ikke nogen der hører efter hvad jeg siger (Ikke nogen, der hører efter?) Nogen gange siger jeg der hjemme: "Far, fat lige det her, det er nogle gode mennesker, det er ikke alle, der er dårlige mennesker." (Det vil de ikke høre på - du har en lidt anden mening end din familie?) En helt anden mening. Hvis du går ind i min familie, så ser du, at hun passer overhovedet ikke til den familie (Du er anderledes?) Rigtig meget anderledes."

Hendes oplevelse af at være anderledes kunne forstås som udtryk for hendes markering af sin ret til at have sin egen mening. En begyndende selvstændighed og egen identitet inspireret af moralske og etiske værdier, der er anderledes end familiens. Hvis hun er barn af en familie med traditionelle holdninger - hvilket hendes udtalelser nedenfor kunne tyde på - er det ikke usandsynligt, at hendes noget selvhævdende holdning kan gøre familien skamfuld.

"Jeg var bare den eneste. Også da vi rejste i (hjemlandet) var jeg på en helt anden måde. De sagde: "Du skal have langt tøj på, du skal være dækket, så folk ikke taler om dig, du må ikke smile ude på gaden". Jeg hørte overhovedet ikke efter. Jeg føler, at jeg skal gøre det, som jeg kan lide. Det, som jeg vil og som jeg synes er rigtigt. Jeg kan ikke lide at høre efter hvad folk siger, jeg kan ikke lide at tage hensyn til andres mening og at de begynder at tale om mig. Det er jeg ligeglad med. (Du holder fast i dine egne værdier?) Jeg ved, at jeg er en rigtig person."

Latifas insisteren på at fastholde sin ret til egen mening og holdning og at have følelsen af at være anderledes end familien synes at bevirke, at hun både optræder noget selvhævdende i familien og samtidig bliver usikker på sig selv og tænker negativt om sig selv. På et spørgsmål om hun vil være et godt menneske, svarer hun:

"Jeg er ikke sikker på, at jeg er et godt menneske. - Jeg er usikker på mig selv, jeg tror ikke på mig selv."

Latifa synes ligeledes indstillet på at give sig selv skylden for, at hun nu lider under, at en fætter, som hun var ven med, har talt dårligt om hende. Hun virker skamfuld og bebrejder sig selv, at hun har troet på ham og beskriver sig selv som dum, fordi hun er parat til at stole på andre mennesker. Hun synes ikke at tænke, at det ham, der har svigtet hendes tillid, og at det ikke hendes skyld.

Latifas fastholden ved sine meninger og egne holdninger synes endvidere at medføre, at hun isolerer sig fra familiesamværet og føler sig alene, selv om hun ikke kan sige, at hun ikke har det godt i familien.

"Jeg føler mig lidt alene nogle gange. Men jeg har det ikke dårligt med min skole. Det er ikke sådan, at jeg har det dårligt med min familie, men jeg er ikke så meget sammen med familien. Jeg sidder ikke så meget sammen med dem, jeg plejer at sidde inde på mit værelse. (Er du lidt alene i skolen?) Nej ikke i skolen. Jeg er lidt alene indvendig."

Følelsen af primært at føle sig alene indvendig sætter hun i forbindelse med, at hun har været holdt udenfor af sine ældre søstre, og at hun altid har følt sig alene. Hun synes under interviewet at reflektere videre som en slags forklaring, at det måske også på det område er hendes egen skyld, fordi hun oplever, at hun kan lide at være alene.

Stærkt tilhørsforhold til skolen

På trods af hendes oplevede marginalisering i familien virker det imidlertid ikke som om hun mangler evner til at skabe tilhørsforhold til andre mennesker og institutioner. Tværtimod giver hun udtryk for at have et stærkt tilhørsforhold til skolen, dens værdier, normer, lærere og klassekammerater. Hun giver udtryk for, at skolen og dens miljø er et stærkt holddepunkt i hendes tilværelse. Hun vil gerne følge skolens regler, og hun føler sig ikke alene i skolen. Hun går i en specialklasse på grund af sine ringe faglige kundskaber. Specialklassen er en ren drengeklasse. Latifa fortæller, at det var svært for hende i starten at være den eneste pige i klassen. Men hun synes med sin åbne og interesserede indstilling at have været i stand til at ændre holdning, og hun udtrykker nu stor begejstring over at være i klasse med drenge.

"I det første stykke tid følte jeg mig alene, jeg havde det virkelig dårligt inde. Men med tiden lærte jeg dem bedre at kende - om de svære ting de har, og om de stærke ting de har. Jeg er lige som en mor over for dem. Når der sker noget i klassen (ler begejstret) siger de: "Latifa, sig noget til ham!" Jeg skal forsvare dem og sådan. Jeg kan lide at være sammen med dem. Jeg plejede at sige, at jeg kommer aldrig til at være sammen med drenge, piger er sjovere at være sammen med. Men faktisk er det omvendt, drenge er sjovere at være sammen med. Jeg lærer også meget af dem, og de noget af mig - ja."

Latifas åbne og modtagelige indstilling synes også at komme til udtryk i hendes lærevillighed og motivation og ambitioner om at opnå gode skolekompetencer.

"Jeg vil altid klare mig godt (Giv et eksempel.) Når jeg får en opgave i klassen, vil jeg være en af de bedste til at gøre det, virkelig være god til at gøre det. Jeg vil vise til folk, at jeg kan gøre det. Jeg kan godt lide at vise folk, at jeg kan."

Ud over at hun giver udtryk for at besidde flere skolekompetencer, giver hun udtryk for stærke sociale kompetencer. Hun ved f.eks., at hun er god til at tale med mennesker, er omsorgsfuld, og hun giver meget bestemt udtryk for empati og for at bekymre sig om andre mennesker, og hun lægger stor vægt på at ville hjælpe andre og gøre verden bedre. Vi vil nedenunder undersøge, hvilke processer for bevidst selvregulering hun har til rådighed, der kunne understøtte hendes trivsel.

Få processer til bevidst selvregulering

Latifa erklærer sig enig i tre målrettede og fire ufokuserede udsagn på spørgsmål om, hvordan hun regulerer sin udvikling. Det må derfor antages, at hun råder over relativt få psykiske processer til at fremme hendes trivsel. Hun giver ikke udtryk for at sætte sig bestemte mål, som hun vil stræbe efter, eller at have en retning, hun styrer sin udvikling efter.

"Hvis det er noget, som jeg ikke bryder mig om, forandrer jeg det til noget helt andet så det bliver bedre, noget som jeg vil have. Jeg kan godt lide at forandre de ting, jeg ikke bryder mig om. Jeg kan godt lide at lægge noget mere til, så det bliver endnu mere spændende."

Hendes udsagn kan tolkes sådan, at hun ikke har mål eller intentioner for sin udvikling, eller at hun måske ikke evner at fastsætte specifikke mål. Hendes aktive regulering synes at begrænse sig til at ændre de givne forhold til noget, hun synes er mere spændende. Hendes forestillinger om at regulere sin udvikling synes primært styret af, hvad der spontant og følelsesmæssigt tiltaler hende, uden et fremtidigt perspektiv. Men hendes udsagn synes også at afspejle, at hun er bevidst om, at hendes ufokuserede tilgang ikke er helt acceptabel, og at hun søger at forsvare sig ved at tillægge det værdi at være fleksibel og eksperimenterende.

De målrettede udsagn Latifa erklærer sig enig i er: at hun bestræber sig på at gøre en ekstra indsats for at nå sine mål, og at hun gerne vil modtage hjælp og inspiration fra andre som udtryk for at hun kan have en kompensatorisk tilgang til at nå sine mål.

Hendes svar tyder samlet set på, at hun aktuelt ikke er i stand til at sætte sig mål for at styre sin udvikling, men at hun er reflekteret og bevidst om, at hun på andre måder kan søge at fremme sin udvikling. Hendes bevidsthed om sin udvikling og hendes modtagelighed over for hjælp kunne tænkes at fungere som en ressource for hende, så hun med den rette hjælp vil kunne udvikle psykiske processer til målrettede strategier.

Sammenfatning

Latifas oplevelse af trivsel synes at være todelt: Hun trives ikke godt i familien, da hun føler sig anderledes og alene, mens hun trives i skolen, hvor hun deler skolens værdier, oplever fællesskab og har et tilhørsforhold.

Det er bemærkelsesværdigt, hvor markant og aktivt hun søger at markere sine egne værdier og holdninger i familien, selv om det medfører, at hun marginaliseres og bliver usikker på sig selv.

Det tilhørsforhold og samvær, hun oplever i skolen, hvor hun også udviser egenskaber som sociale kompetencer og lærevillighed, kunne tænkes at styrke hende til at markere sig i familien.

Skolen har placeret Latifa i specialklasse, da de har vurderet, at hun har få faglige kompetencer, hvilket kunne hænge sammen, at hun synes at råde over meget få processer til at regulere og styre sin udvikling, hvorfor hun formodentlig også vil have vanskeligheder med at indlære målrettet og arbejde selvstændigt. Men Latifa synes at have andre potentialer, der antagelig kunne hjælpe hende til at udvikle sig mod bedre trivsel, forudsat at omgivelserne støtter hende mere adækvat.

Vi vil undersøge, på hvilken måde aktiver og belastninger i hendes omgivelser kunne belyse dette.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Mangel på støtte i familien

Latifa giver udtryk for, at hun mangler støtte fra familien både i dagligdagen og i sin udvikling. Hun oplever, at familien direkte negligerer hende ved ikke at være interesseret i hendes fremtid.

"(Mangler du støtte?) Ja (suk). (Hvorfra?) Til min fremtid. Jeg mangler støtte til, at de siger, at du kan godt, du skal ikke være ked af det, dit liv bliver bedre. Det er det, jeg mangler. (Hvorfra?) Min familie. (Du vil gerne have, at de støtter din fremtid?) Jeg tænker på, at de ikke er interesserede i min fremtid, at de ikke er interesseret i mig på en måde."

Hun giver udtryk for, at hun er trist over det, og hun prøver at finde en forklaring på, at de har opgivet hende. Hun fortæller, at hun desuden oplever at blive pålagt restriktioner for sin færden uden for huset, og mener at det også kan skyldes, at familien ikke stoler på hende. Hun giver udtryk for, at hun ikke forstår det; hun har lyst til at være som andre unge.

Hun reflekterer videre for at finde en forklaring og konkluderer, at det har noget med hende selv at gøre. Hun oplever, at det kan skyldes, at hun ikke tager imod den støtte hun kan få, og at det er en grundlæggende fejl ved hende som person: en manglende accept af sig selv og en mistillid til andre mennesker. Men refleksionen fører hende umiddelbart videre til, at hun også oplever, at hun savner en person til at støtte sig.

"(Mangler du den rigtige støtte?) Fordi jeg ikke kan lide mig selv, måske er det en af grundene til det (Kan du ikke tage imod hjælp?) - eller at jeg ikke kan finde den, den må være der et sted i min krop, i min hjerne. Det kan godt være, at jeg kan ikke finde den. (Er der ikke den rigtige støtte?) Jeg kan godt lide at have en person, der altid støtter mig, en som kan holde med mig. Der er ikke sådan en person, der kan støtte mig altid."

Der opstår en pause i hendes beskrivelse af sine forestillinger, og man får indtryk af, at hun i pausen åbner op for en dybere kontakt til sit indre, som fører til, at hun får en anden forståelse af sine vanskeligheder.

“Måske er det fordi, at jeg aldrig har haft et menneske jeg kan lide – et forhold. Det har jeg aldrig haft til et andet menneske, en dreng f.eks. Det er, fordi jeg ikke stoler på kærligheden. Jeg har siddet og tænkt på, at grunden til at der nogle ting, der er dårlige ved mig, er fordi jeg aldrig har stolet på kærlighed til mennesker – både til mennesker og til en dreng. Jeg stoler ikke så meget på kærligheden. Jeg føler, at det er meget svært. Det kan få mig i dårligt humør. Jeg ved ikke, om det er rigtigt.”

Udsagnet viser, at hun synes at få en erkendelse af, at der er en sammenhæng mellem, at hun har savnet en person, som hun kan holde af og som kan støtte hende og at hun har mistet troen på kærligheden. Dette fører i hendes tøvende ræsonnement videre til, at det måske er det hun oplever som en fejl ved sig selv.

Dette perspektiv er måske hjulpet på vej af interviewereren. Men hun udfolder sin refleksion og tankerække helt ud fra sig selv og helt selvstændigt. Denne evne til observation og refleksion over sig selv og sine forestillinger vidner om, efter vor vurdering, at hun må have psykiske egenskaber, der kunne fremme hendes udvikling og trivsel, hvis hun fik den rette støtte.

Den dobbelthed, der er afdækket i Latifas egenskaber for at trives, synes imidlertid også at gøre sig gældende i forhold til de aktiver, hun oplever i sine omgivelser. Samtidig med, at hun oplever sig ikke accepteret i familien, fortæller hun, at moren støtter hende ved at opmuntre hende til at gøre det, hun virkelig kan lide, og hun opfatter den ene storesøster som en model for hende til at turde sige sin mening uden at være bange. Hun henter også inspiration fra TV-værten Oprah Winfrey som en kvindelig model, som en kvinde “der holder med damer”. Man kunne tolke hendes udsagn sådan, at den kvindelige del af familien og kvindelige rollemodeller kan fungere som et delsystem, der giver hende moralsk støtte.

Skolen støtter aktivt

Endvidere giver Latifa udtryk for, at der altid er hjælp at få i skolen. Hun erklærer, at lærerne i skolen er modeller for hende, og hun fremhæver dem især, fordi de opmuntrer, støtter og skubber hendes udvikling frem. Især den følelsesmæssig støtte betyder meget for hende, og dette siger hun med varme i stemmen.

“Mine lærere, begge mine to lærere får mig i så godt humør. Hvis nu jeg har læst og de siger, det er bare så godt, får de mig helt op at køre. Det er fantastisk. Jeg har flinke lærere efter min mening.”

Men behovet for personlig støtte synes stort hos hende, og hun synes bevidst om sine behov og fremhæver, at hun trods lærernes indsats stadig mangler en tættere og mere kontinuerlig støtte.

“(Hvad har du manglet?) Jeg har manglet stor hjælp. Lærerne hjælper mig, så meget de kan, både med læsning og sådan noget. Men jeg mangler virkelig at have en, der kan læse med mig hele tiden, næsten hver eneste dag. For jeg læser ikke hjemme, det er kun når jeg er her i skolen, at jeg læser. Jeg mangler bare en der virkelig kan støtte mig.”

Hun synes også at kunne formulere præcist, hvad hun har brug for og giver udtryk for en viden om, at det at kunne tale mere personligt med et andet menneske kunne hjælpe både hende og andre.

“Det hjælper at have en stor støtte fra lærere og forældre. Jeg vil sige, at de skal tale med folk, om hvad der sker med dem, fordi man får det bedre af det. Man skal ikke være lukket, man skal være åben, for man får virkelig hjælp af det. Jeg får hjælp af det, det kan godt lade sig gøre at andre også får hjælp.”

Latifa giver således på flere måder udtryk for at have en bevidsthed om sin udvikling og sine behov, men synes blot ikke i stand til på tidspunktet for interviewet selv at kunne styre og regulere sin udvikling.

Egne kræfter

Ud over at Latifa viser en bevidsthed om sin udvikling, giver hun også udtryk for at have indre drivkræfter, som fremmer hendes udvikling. Hun fortæller f.eks., at hun søger at overbevise sig selv om, at hun godt kan, når hun har svært ved skolearbejdet, og at hun kan mærke en kraft indefra, der skubber hende frem. Hun fortæller også, at hun selv søger for at søge hjælp hos læge, når hun er syg, og at hun er bevidst om at få den rette hjælp, idet hun fremhæver, at hun kun søger hjælp hos nogen, der kan give hende hjælp. Som udtryk for de støttende kræfter og forestillinger, hun rummer, har hun opbygget en drøm, som hun kalder et billede om sin fremtid, hvor hun kan bruge de evner, hun føler hun har.

“Ja altså. Jeg har selv skabt et billede, jeg ser noget stort for mig. Jeg vil være noget, hvor jeg kan have magt, ikke dårlig magt. Min drøm er at åbne en restaurant, hvor jeg kan se folk gå ind og ud, og hvor man kan se, at de har det rigtig godt i deres liv. Hvor de kan alt det, som jeg ikke kan nu. Det ser jeg frem til, det ser jeg altid i min drøm. Men der er også noget inde i mig, der siger mig, at det bliver aldrig til noget, det kommer aldrig til at blive til noget.”

Latifa synes imidlertid også at tvivle på sig selv, som citatet antyder. Den dobbelthed, vi har omtalt i forbindelse med hendes oplevelse af trivsel og aktiver i omgivelserne, synes at komme direkte til udtryk i nedenstående citat. Her giver hun udtryk for at opleve modstridende kræfter i sig selv, så hun næsten kan føle sig som to personer. På den ene side oplever hun en indre styrke, som opmuntrer hende og fremmer hendes trivsel, og på den anden side har hun forestillinger om sig selv, der gør hende usikker på sig selv og sine evner.

"Nogle gange har jeg det sådan inde i mig selv, at jeg er sikker på, at jeg ikke kan: "Jeg kan ikke - nej, du kan godt - prøv." Det siger jeg til mig selv. Ih! Det sjove er, at nogle gange sidder jeg og taler med mig selv, ikke så det høres, altså indeni. Jeg føler, at jeg er to i én krop. Når jeg siger noget forkert, er der noget andet indeni der siger, nej gør det. Jeg er to mennesker i én krop."

Symptomer på traumatisering

Som en af de eneste interviewede unge viser Latifas svar på traumetesten, at hun har symptomer på traumatisering. Traumatiseringen kunne have forbindelse med, at hun som nævnt var udsat for en voldsom begivenhed for nogle år siden, da hun var vidne til et trafikuheld i hjemlandet, hvor hendes mor og søstre var indblandet, og hvor hun frygtede at de omkom.

Hun fortæller om adskillige symptomer på traumatisk stress: Hun oplever ubehagelige indtrængende billeder, som ikke-psykotiske hallucinationer, hvor hun ser ansigter og hører moren og søsteren råbe og et barn der græder. Hun føler, der er nogen i huset, så hun bliver bange og ikke kan sove. Hun får fysiske reaktioner som en brændende fornemmelse i kroppen, når hun tænker på ulykken. I det hele taget oplever hun sig selv som anderledes i forhold til før ulykken, og hun lider under at være ængstelig, irriteret, ikke at kunne føle stærke følelser og at have mistet håbet om fremtiden. Hun har hukommelses- og koncentrationsvanskeligheder og er klar over at hendes tilstand hæmmer hendes indlæring og belaster hendes skolegang. Hun isolerer sig, fordi hun søger at skjule sin egentlige tilstand ved at bygge en udvendig personlighed op i skolen, som en der er stærk.

"Jeg kan ikke lide at vise mine følelser over for andre. Alle i skolen og derhjemme tror og tænker, at hun har ikke nerver, hun er meget stærk, hun er ikke sådan en, der græder, hun er virkelig stærk. Men det er jeg virkelig ikke. Man kan meget nemt tage fejl af mig. Jeg kan nemt ende i helvede."

Latifa erklærer, at hendes traumatiske tilstand i høj grad forstyrrer hendes skolearbejde, fritid, relationer til familie og hendes generelle tilfredshed med sit liv. Klasselæreren har desuden fortalt, at familien ud fra deres traditionelle tankegang opfatter hendes som besat af en dæmon. Vi vil vurdere, at familiens reaktioner forøger belastningen fra det traumatiske stress med en stigmatisering af Latifa som et ikke-menneske og et farligt væsen.

En så udtalt traumatisk tilstand vil vi vurdere er behandlingskrævende, og hun er helt afhængig af, at skolen er klar over dette og kan henvise hende til relevant behandling.

Sammenfatning

Latifa synes at mangle en helt grundlæggende støtte og accept fra familien, som hun oplever ikke stoler på hende og ikke interesserer sig for hende, hverken som person eller hvad angår hendes fremtid. Latifa synes ude af stand til at få mening i familiens for hende uforståelige reaktion og synes at finde en forklaring på dette ved at finde fejl hos sig selv. Den støtte, hun oplever fra den kvindelige side i familien, synes ikke at kunne ændre på hendes oplevelse af familiens marginalisering af hende.

Til gengæld oplever Latifa, at skolens miljø og lærerne er en meget aktiv støtte for hendes funktion i skolen, hendes oplevelse af trivsel og for at hun kan bevare en vis tro på sig selv og sine evner. Sådan som vi oplever Latifa kan skolens betydning for hendes evner til at fungere i skolen og for hendes trivsel i almindelighed ikke undervurderes. Skolen synes at være central som det sted, hvor hun møder andre mennesker, der accepterer og anerkender hende, og som bestræber sig på at fremme hendes udvikling og trivsel.

Den traumatiske stressbelastning, som hun tydeligvis lider under, må antages at være en stærkt nedbrydende faktor for hendes udvikling og trivsel. De traumatiske stresssymptomer forstyrrer hendes indlæring i skolen og medvirker sandsynligvis også til at hæmme udviklingen af bevidst selvregulering. Stresssymptomerne synes på forskellig måde i høj grad at forstyrre hendes relationer til familien og at medvirke til, at hun selv isolerer sig i familien. Familiens forståelse af hendes traumatisering som dæmonbesættelse synes at være stærkt nedbrydende for hende. Hun udgrænses som en farlig person, hvilket sandsynligvis forøger virkningen af traumatiseringen.

På trods af skolens aktive bestræbelser på at støtte hende synes der heller ikke her at være forudsætninger for at forstå Latifas traumatiske tilstand, hvorfor det er forståeligt, at hun efterlyser større personlig støtte, end den skolen kan yde. Da der ikke i Latifas omgivelser synes at være personer, der forstår hendes tilstand og problemer, kan hun heller ikke forstå sig selv. Hun bliver derfor tilbøjelig til at bebrejde sig selv sine vanskeligheder.

Samtidig med hendes omfattende psykiske vanskeligheder synes hun imidlertid at demonstrere adskillige egne psykiske ressourcer, selvstændighed og en ihærdighed, der i nogen grad synes at modvirke de meget nedbrydende belastninger, hun er udsat for. Hun giver tydeligt udtryk for at opleve en dobbelthed i sig selv af styrkende og nedbrydende kræfter. Det er derfor i høj grad sandsynligt, at hendes egne ressourcer og evne til refleksion og bevidsthed om sig selv kunne udgøre et væsentlig udgangspunkt for, at adækvat hjælp og støtte kunne fremme hendes udvikling og trivsel.

Resultater fra test fra klasseundersøgelsen og lærervurdering

SDQ

Latifas egne svar scores til at hun kun har svagt forhøjet følelsesmæssigt stress og vanskeligheder med kammerater; ellers er de gennemsnitlige svarende til hendes aldersgruppe. Læreren svar scores derimod til at Latifa har et meget forhøjet score på følelsesmæssigt stress, høj score på generel stress og svagt forhøjet score på vanskeligheder med kammerater. Læreren mener at hendes vanskeligheder påvirker hendes dagligdag.

RCADS

Latifas scores på denne test ligger overordentlig højt på internaliseringsproblemer og generel angst; desuden har hun også høj score på depression. Latifas svar på denne test stemmer overens med det hun fortæller om i interviewet.

Sammenfatning

Læreren giver både i sin besvarelse af SDQ og i en samtale udtryk for stor bekymring for Latifa og har rådgivet hende om muligheden for at få terapeutisk behandling. Når Latifa kun giver udtryk for få problemer på SDQ, kunne det hænge sammen med, at hun fokuserer på, at hun trives i skolen, og at hun bestræber sig på at fungere godt, mens hendes svar på RCADS berører de samme temaer, som hun kommer ind på i interviewet.

Sammenfatning af interview, tests og lærervurdering

Latifa må betragtes som overordentlig belastet, både på grund af direkte traumatisering fra en oplevet ulykke, og på grund af at hun oplever at familien udstøder hende og opgiver hende samt muligvis på grund af anden følelsesmæssig svigt, som hun selv antyder. Når hun udtrykker, at hun kun trives nogenlunde og kun råder over nogle få processer til at regulere sin udvikling, vil vi antage at det kan hænge sammen med disse belastninger.

Til gengæld synes skolen at have overordentlig stor betydning for hendes trivsel og hendes oplevelse af et vist selvværd. Hun giver udtryk for at opleve et stærkt tilhørsforhold til skolen og synes i høj grad at have gavn af lærernes stabile og accepterende støtte og opmuntring. Det er vor vurdering, at Latifa er helt afhængig af den støtte og hjælp, hun kan få i skolen, da familien synes at forholde sig passiv og distancerende i forhold til hendes vanskeligheder. Latifa synes også selv at have flere potentialer til udvikling, som imidlertid ikke kommer til fuld udfoldelse på grund af stressbelastningen f.eks. synes hun at rumme ressourcer i form af selvstændighed, mod og ihærdighed, samt en udtalt evne til refleksion og observation af sig selv.

Det er derfor vor vurdering, at med målrettet støtte fra skolen og professionel terapeutisk hjælp vil der være store chancer for at fremme hendes trivsel og udvikling. Får Latifa derimod ikke tilstrækkelig og adækvat hjælp inden for de næste par år, er der stor risiko for at traumatiseringen vil forværre hendes tilstand over tid, forøge hendes psykiske vanskeligheder og forringe hendes trivsel yderligere.

Anbefalinger

Det anbefales, at Latifa henvises til terapeutisk behandling.

Det anbefales, at lærerne og skolen får tilført viden om stressbelastning og traumatisk stressbelastning, samt omflygtningens vilkår. Derved vil lærerne få bedre muligheder for at indgå i en interaktion og samtale med Latifa om hendes vanskeligheder og psykiske problemer. Latifa har selv efterlyst, at man taler mere med hende. Det kunne også bidrage til bringe hendes ud af hendes ensomme, isolerede tilstand. Det ville også være ønskeligt at invitere forældrene til en samtale om traumatisering og dens virkninger i håb om, at de derved kunne forstå deres datter som belastet og ikke som besat.

Ali

Stærk og sårbar

Ali er en 15 år gammel dreng, der bor hos sin far sammen med sin søster. Forældrene blev skilt, da han var 7-8 år. Han ser sin mor og sine to andre brødre hver anden weekend. Han kender meget lidt til farens baggrund. Faren har pension, så økonomien er ikke stor, men Ali synes, at den er tilfredsstillende. Han virker rolig, åben og interesseret i interviewet og havde valgt selv at fortælle klassen, at han skulle interviewes.

Trivsel

Trivsel og refleksion over sine egenskaber

Efter nogen overvejelse markerer Ali 8 på tilfredshedsstigen som det niveau, der passer ham. Det kan tages om udtryk for, at han er nogenlunde tilfreds med sin tilværelse. Hans svar på spørgsmål om, hvorvidt han oplever at have egenskaber for at trives, viser, at han er enig i alle 12 af de 12 positive udsagn. Det antages derfor, at han besidder samtlige egenskaber, som er karakteristiske for et ungt menneske hvis udvikling er på vej i positive retning. Han værdsætter og ønsker at følge de værdier og regler, der gælder for familie, skole og kammerater. Kun i spørgsmål om religion udtrykker han usikkerhed om, hvilke værdier der er de rigtige, da der gælder forskellige værdier i familien og blandt kammeraterne. Han følger sin families normer, men er i stand til at formulere sit dilemma

"Hvis det er et spørgsmål om religion, så er jeg ikke så sikker, jeg bliver forvirret. Jeg ved at man ikke må drikke, men alligevel så ser jeg, at alle andre drikker, og så bliver jeg forvirret. Så tænker jeg, hvad skal jeg nu."

Ali fremhæver, at han ønsker at være en person, der har en moralsk god personlighed, så han kan hjælpe andre med at skelne mellem rigtigt og forkert. Han reflekterer over sine personlige egenskaber. Han svarer f.eks. ja på spørgsmålet om han har selvtillid og beskriver det på den måde, at han tænker på sig selv som en god person. Han fremhæver også, at han ikke er ligeglad med karakterer i skolen, men erkender samtidig, at han ikke er så god til "hjernefag". Han mener selv, at han er god til at tage beslutninger, og han uddyber dette meget omhyggeligt ved at give en nuanceret beskrivelse af, hvordan denne egenskab kommer til udtryk hos ham.

"Hvis det handler om at tage en hurtig beslutning, hvor jeg skal skynde mig, så kan det godt være, at jeg tager fejl. Men hvis jeg kan tænke mig om og rigtig tænke igennem, så kan jeg godt."

Han føler sig ikke alene og oplever, at han er empatisk og omsorgsfuld over for f.eks. sin veninde, som han opmuntrer. Han giver også udtryk for, at han gerne ville hjælpe andre, f.eks. med praktiske ting.

Vi vil nu undersøge, om hans mange egenskaber for en person i trivsel følges af, at han råder over processer til bevidst selvregulering.

Regulerer bevidst sin udvikling

På spørgsmålene om bevidst selvregulering erklærer Ali sig enig i 6 ud af 7 målrettede udsagn. Han erklærer, at han gør alt hvad han kan for at nå sine mål, og at han tager imod inspiration og hjælp fra andre. Kun på spørgsmål, hvor han skal vælge mellem enten at han nøje overvejer, hvad der er vigtigt for ham, eller om han hellere tager tingene som de kommer, vælger han det sidste; det valg repræsenterer et ufokuseret svar. Hans øvrige svar viser, at han råder over processerne for bevidst selvregulering. Hans uddybende udsagn bekræfter dette. Han giver flere gange udtryk for, at han har selvtillid og stoler på egne kræfter og opmuntrer sig selv til gøre sig ekstra umage.

"Ja, hvis vi nu tager et eksempel som, at jeg sidder og spiller et computerspil og jeg ikke kan gennemføre en bane. Så siger jeg, at jeg skal klare det - "kom så, du kan godt" - så klarer jeg det selvfølgelig til sidst."

Ali giver også som eksempel, at han overbeviser sig selv om, at han kan tage fire ekstra løft, når han styrketræner. I sine diskussioner med sin far fremhæver han, at han i sidste ende får ret, fordi han ved mere og har bedre overblik over situationen. Denne tiltro til sig selv synes at hænge sammen med, at hans grundstemning er glad. Han erkender, at han kan blive i dårligt humør, men så har det en bestemt årsag.

"Jeg er ikke som person i særligt trist humør. Hvis jeg endelig er i dårligt humør, skyldes det noget stort. Jeg vil sige, at jeg er meget glad. Hvis jeg endelig er rigtig sur, skyldes det, at jeg enten er kommet op at skændes med min familie eller mine venner. Så skyldes det noget meget stort."

Han synes at være meget selvhjulpnen, selvbevidst og sikker på, at han kan klare enhver situation. Han fortæller desuden, at han tjener sine egne lomme penge ved et job som opvasker, som han lige har fået, og han betaler sit eget tøj, hvis der er noget bestemt, han ønsker sig.

Sammenfatning

Ali synes at have solide egenskaber som ung mand på vej i en udvikling mod trivsel, og han synes at have en stærk selvtillid og tro på sine kræfter og at være meget bevidst og målrettet med sin udvikling. Ali synes at være meget bevidst om sine egenskaber for at trives, og han redegør på en reflekterende måde, hvordan han administrerer disse egenskaber. Desuden synes der at være god sammenhæng mellem hans oplevelse af at trives, og at han er bevidst om at regulere og fremme sin udvikling. Han synes endvidere at tage meget ansvar for sig selv. Vi vil nu undersøge, hvordan han vurderer, at aktiver i hans omgivelser kan tænkes at bidrage til at hans trivsel.

Aktiver og belastninger i omgivelserne

Støtte fra omgivelserne - især fra det mandlige fællesskab i familien

Indtrykket fra Alis udtalelser er, at han på en tryk og tillidsfuld måde forventer og får den hjælp og støtte, han har brug for, både fra familien, lærerne og kammeraterne. Han mener ikke, at han får direkte støtte i skolen, men at han får den hjælp, han har brug for. Han erkender, at skolen har gjort ham klogere, og han oplever, at lærerne kan give ham det nødvendige skub til at gøre en ekstra indsats for at lære. Han synes også, at han selv er aktiv med at søge hjælp hos kammerater, f.eks. til at løse opgaver; han søger også hjælp hos sin veninde. Han fremhæver endelig, at han også støtter sig selv.

Familien synes at spille en særlig aktiv og støttende rolle for ham. Han giver udtryk for, at begge forældre ønsker det bedste for ham, og at moren er opmærksom på at give ham et ekstra skub en gang imellem. Han fremhæver, at faren ønsker, at han bliver en god og klog dreng, der får en uddannelse, hvilket faren ikke selv fik på grund af krig og forfølgelse i sit hjemland. Han fortæller dette med stor taknemmelighed.

I det hele taget synes Ali at opleve et stærkt og støttende fællesskab med især den mandlige side af familien. Han fortæller, at han går til styrketræning sammen med faren, som støtter og hjælper ham til at udvikle sig kropsligt. Det er hans mål at blive kok i fremtiden, og han har en direkte model i et nært medlem af farens familie, som er chefkok i farens hjemland. Ali har mødt ham, og ser op til ham. Desuden fortæller han, at han får opmærksomhed og opbakning i sin nære familie for sine præstationer med madlavning. I en sådan situation erklærer han, at han er meget tilfreds med sig selv.

"Jeg bliver megastolt, når jeg endelig er færdig med en ret. Så siger jeg til mig selv "se det er min", og jeg blæser mig og går rundt og siger til min faster, at jeg har lavet mad."

Ali synes at være meget bevidst om, at der i hans omgivelser er relevante og tilstrækkelige aktiver til rådighed både i familien, i skolen og hos kammeraterne, så han oplever at trives. Han sætter pris på den og giver udtryk for at bruge dem aktivt. Vi vil nu se de belastninger han også oplever.

Belastninger og symptomer på stressbelastning

Når Ali kan udvise endog meget stærke egenskaber til at trives, kan det ikke henføres til, at han i sin opvækst har undgået belastende oplevelser, eller at han aktuelt ikke udsættes for belastninger. Vi vil derfor se på, hvordan han selv og hans omgivelser forholder sig til disse belastninger, og hvilken interaktion og dynamik der kan afdækkes mellem hans oplevelser af trivsel og belastninger.

Symptomer på stressbelastning

Da Ali i traumatetsten bliver spurgt, om han har oplevet nogen voldsomme og overvældende begivenheder, fortæller han, at det var et chok for ham, at moren forlod familien da han var 7-8 år gammel. I de senere år har han oplevet en kammerat blive kørt ned af en bil og efterfølgende blive handicappet; det var også et chok for ham. Men hans svar giver generelt ikke anledning til at vurdere ham som traumatiseret. Nogle af hans svar kunne imidlertid pege på, at han kan have et forhøjet angstberedskab, og at han har andre symptomer på stressbelastning. F.eks. giver han udtryk for, at han er på vagt og holder nøje øje med sine omgivelser.

"Ja, jeg er optaget af hver eneste detalje. F.eks. har der i lørdags været et eller andet her i byen, hvor der var politi på gaden. Jeg så en gruppe drenge, og jeg så selvfølgelig, at alle betjente havde handsker på. Så tænkte jeg, at i dag sker der et eller andet - og der skete selvfølgelig noget. Jeg lægger mærke til hver eneste bevægelse (Hvor tit?) Jeg lægger mærke til ting, det sker hver eneste dag."

Ali viser tegn på forhøjet anspændthed, når han bliver forskrækket af noget uventet; han fortæller, at han får hjertebanken og ængstelige tanker som *"shit er det sket - hvad sker der nu!"*

Han fortæller, at han bliver plaget af angstfremkaldende billeder og tanker, der trænger sig ind i hans bevidsthed, efter at han f.eks. har set en gyserfilm. Billederne og tankerne fodrer hans fantasi, og selv om han forsøger med forskellige afværgemekanismer at kontrollere denne indtrængen, erkender han, at det ikke lykkes for ham. Han kan heller ikke lide at læse om uhyggelige ting.

"Når det kommer op, tænker jeg kun på tegneserier og bedre tanker som afledning. (Virker det?) Nej, det gør det faktisk ikke. Når jeg tænker på det, kan jeg slet ikke få min hjerne til at tænke anderledes, det er som om jeg skaber endnu uhyggeligere billeder. Så tager jeg min telefon for at se et eller andet sjovt, og så går det væk. (Det hjælper at få noget at kigge på?) Når jeg tænker på noget, der gør mig glad, så skabes der pludseligt et nyt billede, som er værre end det første."

I den senere tid, siger han, har han haft mareridt om, at hans familie blev kidnappet. Ali mener ikke selv, at disse ovenfor nævnte symptomer forstyrrer hans dagligdag og daglige aktiviteter, og han fortæller, at han endog har overskud til at bede. Men vi vil dog ud fra hans udsagn vurdere, at de stressbelaster ham.

Morens svigt

Det chok, Ali oplevede som 7-8-årig, da hans mor forlod familien, optager ham meget. Han siger, at han kan huske det som var det i går, og han fortæller meget detaljeret om det. Han fortæller, at det var voldsomt, forvirrende og overvældende, men han redegør i interviewet for hændelsen i en sammenhængende fortælling. Han fremstiller morens forsvinden som at hun tre gange "stak af fra os", hvormed han mener fra ham og faren, uden de vidste om det. Han fortæller, at han oplevede det hele, fordi han var hjemme, da det skete.

"Jeg kan sagtens huske det. Jeg kan huske det som var det i går. (Hvor gammel var du?) Jeg gik i 1-2.klasse. (Hvordan har det på virket dig?) Jah - jeg blev chokeret og jeg fandt selv ud af det. Min mor plejede at aflevere min søster i børnehaven, og hun plejede at være hjemme kl. 8 præcis. Da hun ikke kom hjem, blev jeg selvfølgelig chokeret og vækkede min far. Så tog jeg over til børnehaven, og så var hun der ikke. De fortalte mig, at hun var gået igen. Jo, jeg blev lidt ked af det."

Det er værd at lægge mærke til i hans fortælling, at da han bliver opmærksom på, at der er noget galt med morens adfærd, tager han initiativ og handler målrettet for at finde ud af sammenhængen. Man kan tolke hans adfærd som, at han har bestræbt sig på at mestre situationen ved at handle målrettet og undersøgende på den måde han nu kunne som 7-8 årig. Dette kan antages at have haft en beskyttende effekt mod at han blev traumatiseret. Efterfølgende har faren ifølge Alis fortælling påtaget sig hele ansvaret for situationen og beskyttet Ali mod yderligere eksponering. Som nedenstående citat viser, har faren vejledt Ali til at slippe ansvaret og være barn sammen med sin kammerater. Dette har sandsynligvis også medvirket til at beskytte Ali mod at blive traumatiseret.

"(Hvad hjalp dig?) Jeg tror, jeg var meget ude med vennerne. Min far sagde, at jeg skulle gå ud hele tiden, så tog min far alle problemerne. Vi vidste ikke, hvor hun var henne. Men på et tidspunkt to måneder efter, så ringede hun til os og fortalte, hvor hun var henne. Så blev jeg selvfølgelig ked af det. Jo, jeg var ude med mine venner hele tiden. (Din far støttede dig?) Ja, han støttede."

Ali giver udtryk for stor taknemmelighed og hengivenhed over for sin far, og hændelsen synes at have forstærket Alis tilknytning til sin far og båndet mellem dem.

"Min far har hele tiden gjort alt for at vi skulle blive glade, så vi hjælper hinanden alle sammen."

Ali har ikke boet sammen med moren siden, men han giver udtryk for, at han nu har et godt forhold til hende. Han ser hende regelmæssigt og giver udtryk for, at han elsker hende overalt på jorden.

Det er dog værd at være opmærksom på, at nogle af Alis udtalelser, trods forældrenes gode bestræbelser på at beskytte ham, kunne tyde på, at han ikke helt er sluppet for eftervirkninger af denne begivenhed. I nedenstående citat kan man fornemme en underliggende vrede i hans formuleringer.

"(Var du vred?) Ja, det var jeg på et tidspunkt, anden gang hun stak af, så har jeg sagt til hende om hun ville love ikke at stikke af igen. Det gjorde hun selvfølgelig alligevel. (Og nu har du et godt forhold til hende?) Ja."

Da Ali bliver spurgt, om han har en særlig interesse, fortæller han, at han er tiltrukket af uhyggelige ting. Sammen med nogle kammerater er han begyndt at interesse sig for en organisation kaldet "Illuminati". Han forstår ikke selv, hvorfor han er interesseret i den, men han synes den er spændende. Organisationens medlemmer er ifølge ham satanister og begår overgreb mod uskyldige mennesker og han ser i morens adfærd typiske tegn på en forbindelse til organisationen. Som citatet nedenfor viser, har moren reageret på hans interesse med at sige, at han er besat. Hans beskrivelse er temmelig usammenhængende, hvilket kunne tolkes som udtryk for et indre følelsesmæssigt pres.

"(Hvad er din mor bange for?) Jeg ved det ikke helt. Fordi jeg er begyndt på at sige, at alt det hun gør og siger, hun synger f.eks. sange ... Jeg er begyndt på at sige, at det er ligesom i Illuminati. De laver også trekanten, det er

et specielt kendetegn - foran det ene øje, det er altid det ene øje. Så er jeg begyndt på at sige, at det er ligesom i Illuminati, det er Illuminati. Så siger hun: du er besat, du er besat."

I Alis fascination af symbolerne i organisationen synes han at opleve sin mors adfærd i lyset af disse symboler. I vor vurdering kan man fornemme stærke undertoner af oplevet trussel og følelser af angst og vrede i hans udsagn. Morens reaktion på hans fantasier ved at kalde ham besat i stedet for at tale med ham og hjælpe ham til at forstå sig selv og undgå at blive overvældet af sine fantasier, kunne vi tolke som et væsentligt fravær af indlevelse og støtte hos hende. Vi vil også antage, at Alis påtrængende fantasier kunne medvirke til, at han bliver sårbar over for drilleri fra kammeraterne, som vi skal se nedenfor er et tema hos ham.

Drilleri og chikane fra kammeraterne

Ali synes at opleve belastninger ved at blive drillet af kammerater, og han virker lidt forvirret eller uforstående over for det. Sådan som han fremstiller situationen, kan man få indtryk af, at han er et nemt offer for drilleri, måske fordi han overreagerer ved hurtigt at blive sur, hvilket han selv antyder; måske er han særlig sårbar over for afvisning.

"Hvis de ignorerer mig uden grund, bliver jeg sur. Jeg finder hver gang ud af, at det for sjov. Men selvfølgelig er jeg stadig sur. De synes, jeg er sjov, når jeg bliver sur, jeg forstår ikke hvorfor, de synes det. Det betyder, at de ikke kan tage mig seriøst. Hvis det engang ville være for alvor, så ville de sidde og grine af det. (Provokerer de?) Det sker få gange, nogle gange kan jeg godt se det sjove i det "ha ha". Men når det går over grænsen, bliver jeg sur. Når jeg endelig bliver sur på dem, bliver de sure på mig. Og så spørger jeg, hvorfor de er sure, fordi jeg er sur på dem. Så kommer jeg i diskussion med dem om, at det var dem der startede."

Ali virker bevidst om sin egen reaktion og om årsagen til den, og han synes også parat til at se sig selv lidt udefra som en, det er fristende og let at drille. Han synes også at være bevidst om mekanismerne i kammeratskabsgruppen og om sin egen andel i, at konflikten kan accelerere. Samtidig med at han er bevidst om det, synes han dog fanget i sin sårbarhed.

Hvordan han kan bruge sin evne til at reflektere over sig selv som en ressource, får man indtryk af i nedenstående udsagn, hvor han fortæller om, hvordan han bruger sin refleksion til at håndtere sin sårbarhed over for provokationer.

På spørgsmål om han har oplevet diskrimination, fortæller han, at han har været udsat for direkte chikane og mobning på grund af sit lidt mørke udseende.

"Ja, det er sket. Der har været en fra klassen, hvor jeg har været så sur, at jeg har truet ham. Han begyndte at sige alle mulige ting om min far og hans hudfarve. Jeg blev bare sur og tænkte ... (Hvad truede du med?) Jeg ville smadre ham. (Hvordan stoppede det?) Det forsætter stadig, men ikke så meget. Jeg venter bare på det rette tidspunkt, hvor jeg endelig kan hoppe på ham og smadre ham. Det seneste han har skrevet er: - han har sat en skade¹ på mit bord - "hej sorte" har han så skrevet. Jeg er bare blevet sur. Jeg venter på den sidste store ting, han gør, så kan jeg gøre det. Han er den eneste, der gør det for at være ondskabsfuld, og som ikke siger undskyldt bagefter. Han siger det ikke bare for sjov. Ellers har jeg en ven, hvor jeg kan sige noget tilbage til ham, og så bliver vi gode venner igen. Det er bare ham den anden, der bliver ved med det. Han er ikke så uskyldig, hvor det bare er for sjov."

Ali virker meget bevidst om sig selv og sin reaktion over for dette angreb på sin person; han ved, at han er vred, og han kender sine impulser til at forsvare sig. Han synes også at kunne regulere sin vrede og sin krænkelse i forhold til situationen, så han ikke handler umiddelbart impulsivt og måske derved forværrer sin egen situation. Hans bevidste selvregulering bliver særlig tydelig, når han både kan fastsætte et mål og en plan for sit forsvar og markere en grænse for, hvad han vil finde sig i. Han sætter den betingelse for sig selv, at den anden skal chikanere ham én gang til, før han handler. Desuden bruger han sin empati og sociale forståelse til at skelne mellem denne kammerat, hvor han oplever en ond hensigt, fra en anden kammerat, hvor det i højere grad opleves som ubetænksomhed. I forhold til den sidste kammerat er han bevidst om, at han ved aktivt at interagere med ham kan rette deres relation op igen.

Da han bliver spurgt, om han kunne have brug for hjælp til at klare denne situation, fremhæver han som væsentligt, at det er hans eget ansvar, og at han tror på sine evner til at klare situationen selv.

"Det vil jeg klare selv. Det er ikke sådan, at jeg bliver totalt ked af det. Jeg bliver bare sur. Hvorfor siger han sådan noget, jeg er et menneske lige som ham, jeg har bare en anden farve. (Det kan ramme hårdt?) Det gør det ikke, det er ikke sådan, at jeg går hjem og tuder i flere dage. Jeg tænker hvorfor? (Har du tænkt over at du slår?) Det er jeg ligeglad med."

Sammenfatning

Som nævnt tidligere oplever Ali at der er mange og gode aktiver i hans omgivelser både i skolen og hos forældrene. Især i relationen og tilknytningen til faren og identifikationen med den mandlige del af familien synes han at opleve stor støtte. Det voldsomme chok, som morens svigt af ham i første omgang medførte, synes endvidere at have givet ham erfaringer med, både hvordan han blev beskyttet af faren, og hvordan han beskyttede sig selv ved at "angribe" situationen. Det synes at have givet ham erfaringer med, hvordan han kan modstå andre overvældende stressbelastninger og undgå en traumatisk følgevirkning af en overvældende oplevelse. Endvidere synes hans evne til refleksion at have samvirket med hans evne til at regulere sig selv og sin udvikling, så han synes at have udviklet en vis modstandskraft mod belastninger.

1 udstoppet sort fugl

Men Ali synes samtidig at rumme en vis sårbarhed og at være belastet af stresssymptomer og skræmmende tanker og fantasier, som han har svært ved at mestre. Det synes at gøre ham et nemt offer for drilleri og mobning, og det forvirrer ham. Hans evner til refleksion og regulering af sig selv og sin udvikling synes dog at hjælpe ham en del til at modstå belastningerne. Men han synes at stå meget alene med disse belastninger. Måske er han blevet for selvhjulpne og selvsikker på sin egen modstandskraft, så han ikke vil tage imod nødvendig støtte fra voksne. Vor vurdering er, at der synes at mangle væsentlige og tilgængelige aktiver i familien og i skolen til at tale med ham og støtte ham i, hvordan han kan mestre sine belastninger.

Fremtidsperspektiver

Ali giver udtryk for at have et fortrøstningsfuldt forhold til sin fremtid, og føle sig støttet af sin familie, også i et fremtidsperspektiv. Hans konkrete planer om at blive kok ses af hans tegning af sig selv som 25-årig og kommer også til udtryk i hans engagement i madlavning derhjemme. De belastninger, han oplever og har oplevet, synes ikke at have forstyrret hans håb og perspektiv for at få et godt liv i fremtiden.

Sammenfatning af interview

Interviewet synes at have afdækket, at Ali har egenskaber, der kendetegner en person, der trives, og at han råder over processer til bevidst selvudvikling og selvregulering. Der synes også ifølge hans udtalelser at være en hel del aktiver til rådighed i hans omverden, som kan støtte og som har støttet hans udvikling. Der synes at have været en afpasset regulering af hans udvikling fra mange sider, især fra farens side. Interviewet synes også at have afdækket, at Ali kan bruge sine egenskaber til aktivt at bestræbe sig på at modvirke, at endog svært belastende oplevelser hæmmer hans positive udvikling væsentligt.

Denne evne til at modvirke belastninger kunne hænge sammen med, at han i løbet af sin opvækst har udviklet en stærk evne til at tro på sig selv og sine evner til at klare sig. Derved synes han at have erhvervet sig evnen til at indgå i en interaktion med sine omgivelser, hvor han både fastholder kontakten til andre og beskytter sig selv.

Men samtidig med denne veludviklede evne til trivsel og til at klare sig selv synes Ali at være belastet af forskellige stresssymptomer, sårbarhed og angstfantasier, hvis årsag han ikke har den fulde indsigt i. Han har derfor vanskeligheder med at forholde sig adækvat til sig selv og sine reaktioner og at integrere oplevelserne af sig selv i forståelsen af sig selv. Der synes i vor vurdering i høj grad at mangle forståelse og initiativ, såvel i familien som i skolen, til at regulere Alis tilstand og støtte ham i forhold til disse problemer.

De problemer, der er forbundet med, at han kan være udsat for ret alvorlig mobning i klassen, synes han selv at være meget bevidst om. Det er tænkeligt at han som følge af sin tro på sig selv og sin vilje til at klare sig selv ikke ønsker at indvie voksne i sine problemer, men vil løse problemerne på sin egen måde, men det er ikke givet, at han helt kan overskue konsekvenserne og magter at stoppe mobningen selv. Derfor vurderer vi, at det er nødvendigt at læreren bliver opmærksom på hans problemer og griber ind, regulerer det sociale miljø i klassen og stopper chikanen og støtter Ali, så han fortsat kan udvikle sig mod trivsel.

Resultater fra test fra klasseundersøgelsen og vurdering fra lærer

SDQ

Både i Alis besvarelse og i lærerens vurdering af ham ligger hans scores i alle svargrupper på gennemsnittet for hans aldersgruppe.

RCADS

Til gengæld scores Alis svar til at ligge ret højt på angst og internaliseringsproblemer, og han får en lidt forhøjet score på social fobi. Han giver f.eks. udtryk for bekymringer for hvad der kan ske for ham, og at han benytter nogle tvangsprægede handlinger til at berolige sig selv.

Lærerens vurdering

Læreren vidste ikke, at Ali var barn af en flygtningefamilie, før Ali deltog i vor undersøgelse og hun oplevede, at han fungerede helt som de andre elever.

Sammenfatning

Såvel Alis egen oplevelse af at trives som hans egen og lærerens vurdering i SDQ peger i samme retning, nemlig at han fungerer godt i skolen og udvikler sig i retning af trivsel. Kun hans høje scores på angst og depression er sammenfaldende med hans udsagn om stressbelastning og psykiske vanskeligheder.

Sammenfatning af interview, test og lærervurdering

Ali vurderes på alle måder til at være i udvikling mod trivsel og der synes også at være mange nødvendige aktiver til rådighed i hans omgivelser til at støtte ham i denne udvikling. Analysen af hans udtalelser synes desuden at vise, at han har udviklet en stærk tro på sig selv og sin evne til at klare sig selv (*self-efficacy*), en ansvarlighed for sig selv og måske en vis hårdførhed (*hardiness*). Disse egenskaber og aktiver synes til sammen at føre til, at han i egne og lærerens øjne opleves at trives godt i skolen

Men han viser samtidig tegn på stressreaktioner, et højt angstniveau og en sårbarhed over for drilleri, som imidlertid synes at være skjulte for hans omgivelser.

Årsagen til dette kan søges i flere forhold. Indtrykket fra interviewet er, at han ikke taler med de voksne i sine omgivelser om disse psykiske problemer. Det er muligt, at hans selvstændighed og stærke trang til selvhjulpenhed afholder ham fra at være åben om sine psykiske vanskeligheder og fra at søge hjælp til dem, selv om han f.eks. giver udtryk for at have et tæt og tillidsfuldt forhold til sine forældre. Alis forældre synes imidlertid heller ikke, deres aktive og kærlige støtte af ham til trods, at være i stand til at være opmærksomme på hans indre psykiske problemer.

Hans klasselærer har endvidere fortalt, at hun ikke var bekendt med, at Ali var barn af en flygtningefamilie og hvis hun ikke har en forhåndsviden om stressbelastning og traumatisk stress, kan det være vanskeligt for hende både at se og være forberedt på at se tegn på de psykiske problemer han oplever. Endelig er det sandsynligt, at lærerne ikke har opdaget chikanen af Ali, fordi den kan foregå, når læreren er ude af klassen.

Disse forhold kan ses som et udtryk for en slags sammensværgelse af tavshed fra Alis omgivelser og fra ham selv, måske forstærket af Alis stærkt udviklede evne at tro på sig selv og sine evner til at klare sig selv, som tilsammen hindrer at omgivelserne kan blive opmærksomme på Alis psykiske problemer og stressbelastning.

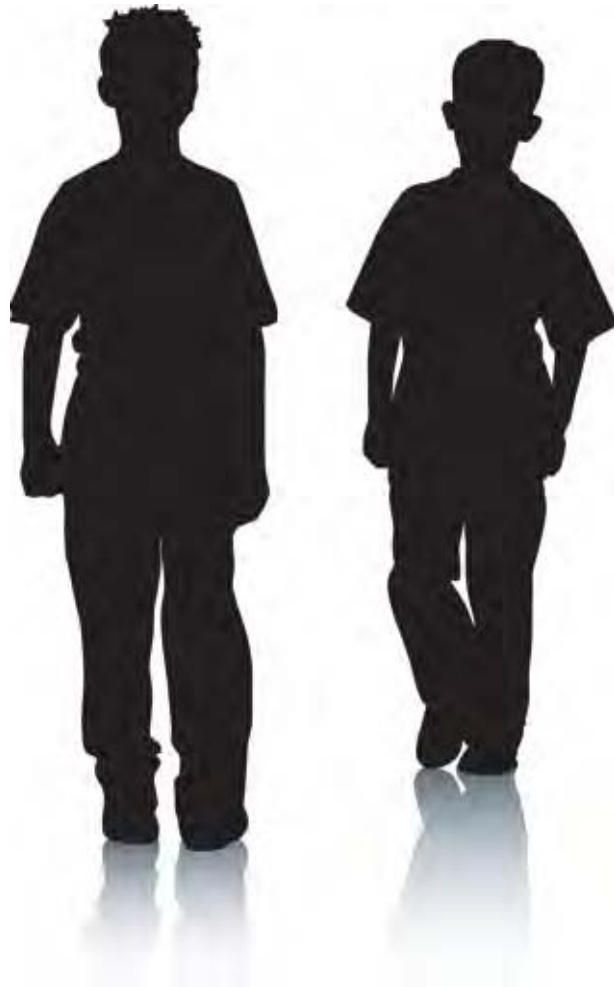
Anbefalinger

Vi vil anbefale, at skolen og lærerne får mere information og viden om stress, traumatisering og flygtninges situation generelt og konkret om børn og unge fra flygtningefamilier.

Det vil antagelig øge sandsynligheden for, at lærerne kunne blive opmærksomme på tegn på stressbelastning og andre psykiske vanskeligheder hos Ali og andre unge med lignende baggrund.

Vi vil anbefale at skolen på klassebasis behandler temaer om flygtninge, indvandrere og chikane og mobning af børn og unge som er anderledes på den måde og hvilke konsekvenser det kan have for den enkelte og hele klassen.

Ali er på tidspunktet for interviewet formodentlig ikke parat til at tale med en lærer om sine problemer, men hvis han vidste, at der i hans omgivelser faktisk var forståelse for og hjælp at hente til hans skjulte problemer, kunne det antagelig øge muligheden for, at han selv ville åbne op for at tale med voksne i skolen om sine vanskeligheder.



oasis

behandling og rådgivning for flygtninge

Nygade 4, 1164 København K | www.oasis-rehab.dk