

## Indhold

Abstract .....	5
Præsentation .....	6
Introduktion / læsevejledning .....	9
Flygtningesituation .....	11
Etiske aspekter.....	14
Introduktion til læring og forandring.....	16
Eksempler på moderne læringsteori .....	17
Traumatiske kriser .....	19
Traumeteori .....	20
Traumatiske kriser .....	21
Stress .....	21
Afgrænsning .....	22
Målgruppe .....	23
Forskningsspørgsmål.....	24
Metodologi .....	25
Valg af paradigme .....	26
Videnskabsteori.....	27
Metode.....	27
Naturvidenskab.....	28
Den kognitive videnskab .....	28
Eksistensialisme .....	29
Fænomenologi .....	32
Læringsteori.....	33
Peter Jarvis' teori om ikke-læring .....	35
Lipps og hans sprogteori .....	36
Et dansk modstykke.....	38
Plutchiks emotionsteori .....	38
Damasios emotionsteori .....	41
Teorien om det hele menneske .....	41
Kritik af hjernescanningsmetode .....	42
Kritik af metode.....	42
Hovedpunkt om sprog .....	43

Sprogets kompleksitet.....	44
Forskellen på græsk og latin .....	45
Sprogets funktioner.....	46
Sprogets dimensioner.....	47
Nadias tegnetalent.....	47
Talens betydning.....	48
Sprogpædagogiske retninger og metoder.....	48
Talesproget vs skriftsproget.....	51
Det fænomenologiske sprogsyn.....	53
Eksempler på et fænomenologisk sprogsyn.....	53
Ordene i dagligsproget.....	56
Merleu-Ponty og sproget som 'helhed'.....	58
Tosprogethed.....	58
Skjult læring - under traumatiske begivenheder .....	59
Hjerne og sind .....	60
Hjernen .....	61
'Infantil amnesi' .....	62
CNS (og det retikulære system).....	63
Plasticitet.....	64
Bevidsthed og forskellige bevidsthedsformer (fysiologisk) .....	64
Bevidst eller ubevidst.....	65
Belønningssystemet og systemet til følelser .....	65
Stress.....	66
Hippocampus .....	67
PTSD.....	69
Traumer og kriser.....	69
Den nødvendige smerte.....	70
Positive følger af traumatiske kriser .....	72
Simultan aktivering .....	72
Dissociation og kognitive funktioner .....	72
Hukommelse.....	73
Eideisk hukommelse .....	74
Hukommelsens fysiske grundlag .....	75
Hukommelsessystemer .....	75

Arbejdshukommelsen .....	76
Teorier om hukommelse .....	78
Hukommelse og læring.....	79
Teori om hukommelse, som er aktuel i forbindelse med traumer .....	80
Problemer med arbejdshukommelsen.....	81
Om hvordan vi husker .....	81
Hippocampus i dialog med hjernebarken .....	82
Ny forskning.....	83
Ny søvnforskning .....	83
Teorien om 'aktiv system-konsolidering' .....	84
Teorien om synaptisk homøostase.....	85
Søvn, læring og hukommelse .....	86
Sindet.....	86
Forskellen mellem nuværende øjeblikke og flow.....	88
Forklaringen på synæstesi hos voksne .....	89
Sprog, synæstesi og sanser .....	89
Bevidsthed og selvet.....	91
Forskellen på emotioner og følelser .....	92
Emotion og følelse.....	92
Emotionens mekanik .....	93
Bevidst eller ubevidst .....	95
At være traumatiseret .....	96
Flow.....	99
Musikalsk innovation .....	99
Selvrefleksivitet og evnen til at rumme kompleksivitet .....	100
Stemninger.....	101
Empiri indsamling .....	102
Sammendrag af data fra Asylskolen.....	103
'Dansk for voksne Udlændinge' .....	104
Sammendrag af data fra Sprogcenter 1.....	104
Sammendrag af data fra Sprogcenter 2.....	105
Opsamling på de tre besøg .....	105
Analyse .....	106
Analyse ud fra traume aspektet .....	106

Analyse ud fra sundhedsaspektet .....	111
Analyse med fokus på vilkår.....	113
Metodefrihed.....	113
nye metoder og måder at tænke læring .....	118
Anbefalinger .....	120
Diskussion.....	123
Validitet, reabilitet og generaliserbarhed .....	124
Anbefalinger .....	127
Konklusion.....	129
Perspektivering .....	131
Bibliography .....	134
Abstract.....	139
Artikel .....	141
Hvordan fungerer hjernen .....	141
Kun 90 sekunders alarmtilstand.....	143
Mentalisering .....	146
At skabe Nirvana ved at 'give slip' .....	147
Epilog.....	149

*”The major challenge to the educator working with highly stressed or traumatized adults is to furnish the structure, predictability, and sense of safety that can help them **begin to feel enough to learn.**” (Perry 2006)*

## Abstract

In the last months winds of change have blown in across Europe, with vast crowds fleeing from war and terror. We have all witnessed how they pour in across borders in search of a refuge where they can settle down. The status of the refugees we have in this country needs to be clarified, and if they are allowed to stay, they must urgently learn the language so they can take care of themselves.

Based on the experience we have in this area, we wondered why the language training of these refugees, most of whom come from war and destruction, apparently does not take this trauma into account in the way of teaching. It is expected that they can learn languages as if they had not been exposed to the often inhumane horrors.

Surprisingly, the language teachers, who are often not equipped to work with trauma, are expected to be able to teach traumatized people. Society expects that these traumatized individuals then be easily connected to the labor market - although they do not know the culture or the language. Research suggests that due to their state of stress and trauma, they will not be able to learn for a period.

Yet the focus is on as quickly as possible to get refugees to work, instead of thinking about 'the whole person'. And although research (e.g. in the form of earlier integration projects) has shown that the involvement of the health aspect in the classroom can be a very good investment, this is not the language teachers' responsibility. Their only focus in connection with the integration of all these refugees appears to be on the linguistic dimension.

In order to learn more about the reality and the challenges language teachers encounter in everyday life, we visited three different language schools in Nordjylland.

In our thesis, we will focus on different ways to think about learning, especially in connection with the teaching of traumatized refugees - and which aspects are worth taking into account. Due to the complexity of the problem, we have chosen to make use of two paradigms - not by mixing them, but almost like a ballet in which two dancers together, and in turn, elegantly complement each other. Using such a 'pas de deux' we will bring these paradigms together so that they, in each their own way, can enlighten the chosen problem.

Since our education is interdisciplinary, and our ultimate goal of the thesis is not first and foremost is to describe existing conditions, but rather to be seen as a call for critical self-reflection in connection with the ways of thinking about learning in teaching traumatized people - we do not find that this combination is problematic. Most brain researchers, working from a natural sciences position, maintain two description levels, one for the mind and one for the brain. This is, according to neuroscientist Damasio, simply a matter of "intellectual hygiene" - and we will do likewise.

We will also try to bring ancient, long-dead (and almost forgotten) philosophers, "alive" again, so that they can dance the ballet with the latest brain research. In this 'academic' dance ethics, wisdom and aesthetic learning processes – will confront cognition and consciousness research, memory, trauma and sleep research (i.e. emotion research) - and the knowledge in this way we reach, we will subsequently thinking into the teaching of subjects in the three language schools we have visited.

The thesis will consist of an interaction between cognition and brain research to highlight the trauma aspect, and the humanities in terms of philosophy of language and 'existential philosophy of life' to clarify the value of the wisdom that has stood the test of time.

## **Præsentation**

Vi har begge taget pædagoguddannelsen i hhv. 2007 og 2013, og vi mødtes første gang i starten af denne uddannelse. Her opdagede vi hurtigt, at vi delte interesseområde og derfor har vi arbejdet sammen lige siden. Vi har fundet at vi er ret gode til at supplere hinanden.

Til dette speciale bidrager den ene af os bl.a. med den erfaring selv at have været flygtning. På sin egen krop har hun derfor oplevet de problemer og udfordringer der følger med at skifte til en ny kultur og et helt nyt sprog. Og den anden af os bidrager med sin kunstneriske baggrund og sine mangeårige erfaringer med psykisk skrøbelige mennesker.



Tuula fortæller:

Min motivation til emnet for dette speciale rækker langt tilbage, helt tilbage til midt i 90'erne. Allerede dengang blev jeg fascineret af tanken om at livskriser, som for nogle udvikler sig til knusende og skæbnesvangre slag, for andre synes at blive en dør til personlig udvikling.

Jeg blev grebet af ønsket om at finde ud af hvad det lige er, der gør forskellen og det har været min inspiration lige siden, og noget jeg har arbejdet med på utrolig mange måder. Måske mest gennem kunst, poesi og humor, men de senere år (i forbindelse med mine studier) har det også været gennem at undersøge forskellige teorier, og de tanker andre har gjort i forbindelse med emnet.

Selv om jeg har lært meget om emnet gennem årene, så er der hele tiden opstået nye spørgsmål og dukket nye mysterier op, som jeg har fået lyst til at grave dybere i. Specielt i forbindelse med den menneskelige hjerne og dens finurlige indretning og det komplicerede menneskelige sind. Alt sammen områder hvor naturvidenskaben ofte har måttet melde pas.

Gennem årene har jeg i forskelligt regi arbejdet med psykisk skrøbelige mennesker, både som frivillig hvor jeg har arbejdet med mennesker i krise, og som kommunal ansat inden for psykiatrien. Senest har jeg dog mest beskæftiget mig med integration af flygtninge, der har skullet klargøres til det danske arbejdsmarked.

Det har givet mig lyst til at dygtiggøre mig yderligere inden for det utroligt spændende sprogområde, og ikke mindst i forbindelse med de mange flygtninge der lige nu strømmer

til, tænker jeg at det er oplagt at al denne viden bringes i anvendelse, og kommer dem til gode. Det er derfor i den retning jeg kan mærke at min energi fører mig hen lige nu.



Sahra fortæller:

For 13 år siden kom jeg til Danmark sammen med min far og lille søster som flygtning. Da min far var ramt af PTSD har sprogindlæring altid været en udfordring for ham og dette har også berørt mig og min søster. Jeg har ligeledes gennem en deltid arbejde som tolk fået muligheden for at sætte mig ind i flygtninge problematikker der vedrører mestring af det danske sprog. Disse forforståelse samt min to kulturelle baggrund og viljen til at arbejde med mennesker har ledt mig hen til en professionsbachelor som kulturpædagog.

På LFP studiet har jeg siden 7. semester beskæftiget mig med emnet sprog indlæring, integration og tosproghed og da emnet var så oplagt og interessen var stort valgte vi at arbejde inden for samme emne på 9. semester, hvor vi sat gang i en aktionsforskning projektarbejde og oplevet den største succe ved at finde på en ny og meningsfuld måde at undervise flygtninge på.

Gennem disse projekter har jeg haft fornøjelsen af at komme tættere på en del flygtninge som deres største bekymring og udfordring var at lære dansk.

Ved at arbejde så tæt med denne målgruppe blev jeg bevidst over de udfordringer der ligger i den såkaldte integrations periode for de flygtninge der skal ud over deres mange frustrationer som de har bærret med i bagagen, skal også forholde sig til de krav politikerne stiller dem med hensyn til sprogindlæring.



Jeg har altid været nysgerrig om hvor vidt vi kan ved bruge af denne uddannelse skabe en forandring i andre menneskes liv, og herunder de udsatte som her og nu er de traumerne flygtninge der skal have et godt liv i Danmark og samtidig kunne leve op til politikernes krav. Jeg er glad for at jeg gennem denne uddannelse og i samarbejde med Tuula har fået muligheden for at blive klogere på emnet på et akademisk niveau.

### **Introduktion / læsevejledning**

Da vi har valgt forandringsvinklen til vores speciale, befinder vi os inden for det paradigme der kaldes 'samfundsvidenskab' (Krogh 2010, s. 9)

Det er således ikke vores mål at 'definere' de steder hvor vi indsamler vores data eller anviser hvordan de skal gøre fremover når de underviser traumeramte flygtninge, men snarere at blive klogere på virkeligheden og de udfordringer der ligger i praksis.

Vi mere tænker vores speciale som en opfordring til revurdering af hele det område der handler om sprogundervisning af traumeramte flygtninge. Og da vores uddannelse er tværvideenskabelig har vi valgt at angribe dette fra to vinkler: sprogvinklen og traumevinklen.

Vi har dog undret os over den måde sprogundervisningen af traumeramte flygtninge gribes an - mere specifikt – at traumeaspektet ofte slet ikke tænkes ind.

For hvis den megen viden der findes på området, ikke bringes i anvendelse til gavn for de mange 'nødstedte', så er den ikke til gavn for nogen.

Vi vil undervejs tilstræbe at bruge et sprog og et ordforråd, der ligger så tæt op ad hverdags sproget som muligt, så vores speciale kan forstås af enhver der måtte ønske at læse det. Der kan imidlertid være nogle afsnit, hvor dette ikke helt er muligt, idet der kan være videnskabelige emner der, når den erkendelse der er opnået gennem teori skal formidles, vil kræve en særlig fagterminologi.

Når det er tilfældet, dvs. når den erkendelse der er opnået ikke kan formidles vha. hverdags sproget uden at det går ud over betydningen, vil vi bestræbe os for at forklare hvad ordene betyder.

I forbindelse med opbygningen af specialet, har vi undervejs indset nødvendigheden af at medtænke to paradigmer for bedst at kunne yde kompleksiteten i vores problemstilling

retfærdighed - hvilket vi vil gøre yderligere rede for i metodeafsnittet. Vi vil (således) gøre det tydeligt undervejs hvornår emnet belyses ud fra hhv. det ene eller det andet (perspektiv) – og dette har vi valgt at beskrive i billedsprog – med udtryk hentet fra ballettens og kunstens verden

Vi har valgt en dans fra Svanesøen til at udgøre den 'poetiske ramme' der holder sammen på det hele (specialet), og som runder af og binder sløjfe til sidst – ved at indledning og perspektivering mødes!

Vores speciale vil være som en ballet med to dansere der på skift kommer på banen – som en 'pas de deux', som er et balletudtryk, står for en dans for to dansere – alt efter hvilket paradigme der er 'på gulvet' - afhængig af hvad de hver især har at tilbyde ind med af relevante indsigter.

Vi vil starte denne ballet med en ouverturen, der er en præsentation af os og vores speciale ...samt vores indledende betragtninger over emnet. Så går vi til den indledende dans, der strækker sig frem til metodeafsnittet og her efterfølges af en adagio.

En 'pas de deux' er traditionelt opbygget som en indledende dans, og derefter en adagio for begge dansere, så en solo for herren, en damesolo, og sidst en fælles coda.

Den indledende dans står for indledning og begrundelse for problemstillingens aktualitet med et indblik i hvad der her i landet er sket på (området) de seneste tyve år. Den vil også omfatte et historisk view over begrebet læring, fx hvordan man tidligere har tænkt læring og hvad der gradvist er blevet ændret - og ikke mindst hvad der er sket på området der handler om sprogundervisning af flygtninge med traumer. Her vil vi særligt fokusere på vores del af landet .... for at skabe overblik over og danne os en fornemmelse af, hvor der kan skabes rum for forbedringer i forhold til den nuværende situation.

Efter den indledende dans kommer en adagio, som er en tempobetegnelse. Inden for balletten er en adagio en stille dans, hvor danserne skal være i perfekt balance i lange forløb. Adagio betegner et langsomt tempo, mellem den hurtigere andante og den endnu langsommere largo.

Da denne adagio er for begge dansere, er den et meget godt billede på vores de to hovedpunkter vi vil belyse emnet ud fra, nemlig sprog og traumer, som veksler mellem hhv.:

Andante (hurtig) - Adagio: (langsom) - Largo: (endnu langsommere)

Adagioen er for begge dansere (dvs. begge paradigmer), mens dansen står for vores to hovedpunkter: sprog og traumer.

Alt dette med fokus på problemstillingen set ud fra begge paradigmer – og som en hjælp til hele tiden at holde den perfekte balance i det lange projektforsløb, hvor de nævnte udtryk står for hhv.:

- Andante: vores metodologi, videnskabsteori og metode
- Adagio: vores 2 hovedpunkter (sprog og traumer)
- Largo: vores empiri og analyseafsnit

Dette må foregå langsomt og i perfekte balance, fordi begge paradigmer skal tilgodeses. Vi vil bestræbe os for at leve op til dette i vores undersøgelse og argumentation.

Derefter kommer to soloer, hvor der på skift gøres rede for specielelets videnskabelige validitet - i forbindelse med hvert af de to paradigmer. Først en solo for herren (naturvidenskab), og så en damesolo (vores fænomenologisk-eksistentielle paradigme). Disse soloer står for diskussion (af validiteten) af vores forskning (i dette speciale).

Og efter et 'da capo' - hvor vi konkluderer på vores forskningsspørgsmål - vil specialet slutte med en coda.

Coda står for tilføjelse og den fælles coda vil være i form af en perspektivering, hvor vi vha. Greimas' aktant-model for eventyranalyse vil gøre brug af handlingen i balletten Svanesøen til at se på alternative vinkler på problemstillingen.

### **Flygtningesituation**

Siden starten af september 2015 har der været en stadig tilstrømning af flygtninge i hele Europa, så man nu ligefrem taler om en global flygtningekrise.

Det er dog blevet vanskeligere komme til Danmark og få sin sag behandlet i de seneste år, idet muligheden for at søge om asyl ved en dansk repræsentation i udlandet blev ophævet i 2002. Flyselskaberne kan nu pålægges straf, hvis de tager folk uden gyldigt pas og visum med til Danmark, og det er blevet svært at få visum for personer fra de lande, der normalt kommer flygtninge fra. I praksis er det således nærmest umuligt for flygtninge at rejse lovligt til Danmark.

Derfor betaler flygtninge ofte store beløb til menneskesmuglere for at komme til Vesten. Her i landet er der nu langt over 30.000 flygtninge, og mange af dem lever med traumer efter krigshandlinger, flugt og tortur. Udlændingestyrelsen vurderer på grundlag af de nuværende tal, at der i løbet af 2017 vil blive givet opholdstilladelse til endnu 15.000 flygtninge.

Alle disse mennesker der alle har været udsat for traumatiske oplevelser vil i en periode opleve et forhøjet fysiologisk beredskab pga. de begivenheder de har gennemlevet.

De vil i en vis forstand - i en kortere eller længere periode - være overforberedt på at registrere fare, og denne forøgede vagtsomhed kan give symptomer som koncentrationsbesvær, søvnbesvær og indlæringsvanskeligheder. Det vil kunne være med til at besværliggøre deres integration på flere måder, bl.a. vil det kunne hæmme eller ligefrem hindre dem i at lære et nyt sprog.

Ifølge et Notat fra Dansk Flygtningehjælp (udarbejdet af Center for Udsatte Flygtninge, marts 2014), må der netop derfor tages særlige hensyn, idet en række undersøgelser har vist at længerevarende udsættelse for traumatiske begivenheder, fx i forbindelse med krig, kan medføre betydelig nedsættelse i en persons kognitive funktioner. Disse flygtninge kan desuden opleve mange andre former for stress, som også kan have stor indflydelse på deres muligheder for at lære sproget.

Der kan være usikkerhed omkring opholdstilladelse, og usikkerhed mht. den efterladte familie og venners situation i hjemlandet, foruden manglende kendskab til det danske samfund, mødet med et nyt og ukendt (offentligt og kulturelt) system, den økonomiske usikkerhed, social isolation, generationskonflikter, identitetsforandring etc. – og alt afhængig af den enkeltes situation, kan disse faktorer få stor indflydelse på om de lærer at mestre det nye sprog.

Der har, ifølge omtalte notat fra Dansk Flygtningehjælp, ikke tidligere været forsket i hvorvidt der er sammenhæng mellem graden af (eller årsagen til) traumatisering, og denne kognitive funktionsnedsættelse, som bl.a. berører evnen til sprogindlæring.

En svensk undersøgelse har dog påvist at graden af traumatisering har større indflydelse på sprogindlæring hos traumatiserede flygtninge, end både deres uddannelsesmæssige baggrund og det antal undervisningstimer de modtager. For at forbedre sprogindlæringen er det derfor indlysende nødvendigt med traumebehandling til de hårdest ramte, og således forebygge en forværring af deres traumer (PTSD). (Center for Udsatte Flygtninge, Februar 2015)

Netop det at kunne mestre det danske sprog er ofte en forudsætning for at de traumeramte kan finde fodfæste og få deres tilværelse til at fungere, fordi det at lære at mestre sproget vil kunne give dem bedre forudsætninger for at falde til i lokalsamfundet.

Det vil ligeledes give dem større handlefrihed og selvstændighed, og gøre det nemmere for dem at tage initiativ til at bryde den sociale isolation, som mange af dem oplever at befinde sig i. Det er derfor afgørende at sætte ind med en sprogundervisning der er tilpasset deres behov, pga. deres helt specielle indlæringsvanskeligheder.

I den forbindelse synes vi at det kunne være interessant, og samtidig meget værdifuldt, at finde frem til 'måder at tænke læring' på i forbindelse med traumeramte, noget der vil kunne øge deres udbytte af den sprogundervisning de allerede nu modtager på landets sprogcentre.

Med dette speciale vil vi derfor gerne undersøge hvorvidt man, ved at tænke læring på (en anden) måde kan medvirke til at gøre det enten nemmere (eller måske bare muligt) for traumeramte voksne at lære at tale dansk.

Flygtninge kan dog være mere eller mindre traumeramte, når de ankommer til Danmark, og det er kun de hårdest ramte, der diagnosticeres med Post Traumatic Stress Disorder (PTSD).

Da vores uddannelse er inden for læring og forandring, vil vi ikke specielt fokusere på de PTSD-diagnosticerede, og derfor heller ikke terapi/ behandling.

Men med alt hvad det indebærer af traumatiske hændelser at være flygtning både forud for, under og efter flugten, mener vi ikke at det er muligt at være flygtning uden at være

ramt på en eller anden måde. Vi vil derfor i dette projekt betragte alle flygtninge – om ikke som traumatiserede – så dog som ’traumeramte’.

### **Etiske aspekter**

I forbindelse med de besøg vi har aflagt på sprogskolerne lagde vi mærke til, at det forlød at langt de fleste af underviserne var uddannet til at undervise i ’dansk som andetsprog’, men også at de ingen af stederne kendte til traumeramtes specifikke indlæringsvanskeligheder – ud over en almen viden om stress og måske PTSD.

Mange flygtningene har store problemer ofte både med koncentration og hukommelse, hvilket er et problem i forbindelse med at lære et nyt sprog, ikke mindst når de i forvejen har svært ved at koble sig på undervisningen, som ofte kun foregår på dansk.

Alligevel var underviserne ikke blevet ’klædt på’ fagligt til at målrette (og matche) deres sprogundervisning til traumeramte og havde således ikke den faglighed og den specifikke viden, som opgaven kræver.

Når vi sammenholder dette med politikernes krav om at flygtninge hurtigst muligt skal lære dansk, må det ud fra en etisk betragtning være rimeligt at forvente at underviserne er i stand til at tænke traumeaspektet ind i deres tilrettelæggelse af undervisning.

I den forbindelse er det interessant at nogle eksperter tilbage i 2000, sammenlignede fagområdet ”dansk som andetsprog” i folkeskolen fra 1995, med formålsparagraffen i Lov nr. 375 fra 2003 om ”danskuddannelse af voksne udlændinge”.

Undersøgelsen viste at der i fagområdet ”dansk som andetsprog” i folkeskolen var et sprogsyn, der betragtede ’sprog’ som ’led i det enkelte menneskes personlige og sociale identitetsudvikling’. Dette gjaldt imidlertid ikke for ”danskuddannelse for voksne udlændinge” hvor undervisningen i langt højere grad bar præg af et ’instrumentelt’ sprogsyn (Laursen og Holm 2010, s. 20)

Det kunne altså tyde på, at det fra lovgivernes side, slet ikke var meningen, at den viden der forelå på området, skulle komme flygtninge og indvandrere til gode.

Det betyder imidlertid ikke, at der ikke er blevet gjort noget på området, idet der er mange der har ydet en kæmpe indsats, netop for at forbedre kvaliteten af danskundervisningen for flygtninge.

Tilbage i 2002 startede det daværende integrationsministerium et udviklingsprojekt, ”*Styrket indsats i undervisningen af traumatiserede flygtninge og indvandrere*”, som varede frem til 2005. Det bestod af fem delprojekter, der omfattede Sprogcentret i Aalborg, Sprogcentret i Sønderborg, ”Synergaia Rehabilitering” i Herning, Sprogcenter Nordsjælland og Ishøj Sprog- og Integrations Center.

Efterfølgende udgav ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, det der var kommet ud af dette omfattende forskningsprojekt, et arbejdshæfte med titlen (Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere - Dansk som andetsprog med et rehabiliterende perspektiv, 2002 - 2005)

Og i 2014 udarbejdede Morten Sodeman, en overlæge fra Odense der har erfaringer med flygtninge og indvandrere i sundhedssystemet, en omfattende rapport med det formål at ”*øge forståelsen af de helt særlige sproglige og informationsmæssige udfordringer, der knytter sig til at være traumeramt flygtning med PTSD og manglende sprogindlæringssevne.*” (Sodemann, 2014).

Man har nået frem til at traumatiserede flygtninges forståelse af lidelse, og deres følelsesudtryk og håndtering af sorg, ofte er afhængig af den kultur de kommer fra. Derimod har det vist sig at de følelser som følger af traumatiske begivenheder, er mere eller mindre universelle (Arendt 2000, s. 13).

De følelser der hyppigt ses er fortvivlelse og sorg over de tab der er lidt, samt magtesløshed og hjælpeløshed over ikke at kunne overskue sin livssituation. I nogle tilfælde også vrede og frustration, afhængig af personen og hvilke hændelser der er tale om (Arendt 2000, s. 13). Fordi traumatiske begivenheder indebærer brud med kendte måder at strukturere sine oplevelser på, opstår der en manglende mulighed for at assimilere og verbalisere oplevelserne, og de kan derfor få et skær af ’fremmedhed’ over sig, som nogle beskriver ved at det er ligesom verden efter et traume helt har ændret karakter. (Arendt 2000, s. 8).

Alt dette har stor indflydelse for de traumeramtes kognitive funktionsniveau og må derfor tænkes ind i sprogundervisningen. Det vil ganske vist kræve en holdningsændring, der meget nemt kan kollidere med den modstand mod forandringer der siges at være allestedsnærværende, og som gør at det selv under gunstige forhold er vanskelig at ændre på folks tænkemåde. (Gardner, 2005, s. 162)

Men da en sådan ændring samtidig vil kunne udgøre en værdifuld indsats i forbindelse med på en god måde at integrere skrøbelige mennesker i vores samfund, er det nu sådanne vinkler vi vil tænke ind i vores speciale - med et forandringsperspektiv på 'måden at tænke læring'.

### **Introduktion til læring og forandring**

Vi lever i et samfund i hastig forandring. Begrebet læring illustrerer meget godt hvad der sker i et samfund i hastig forandring hvor vi, for at kunne agere i alle disse forandringer, også selv må være i stand til at forandre os.

Hvor læring i tidligere tider var en integreret del af menneskers hverdagsliv, skete der det med oplysningstidstiden, 'den industrielle revolution' (og ikke mindst kapitalismen), at man fra samfundets side i højere grad begyndte at stille andre krav om 'organiseret' læring og undervisning.

Det har medført nye, mere tvungne 'læringsformer' hvor læring ofte finder sted i unaturlige 'institutionaliserede' sammenhænge sammenlignet med tidligere tider, hvor man ikke betragtede læring som arbejde), og derfor ikke på samme måde som nu adskilte læring og undervisning fra fritid. Der skete pludselig det at undervisning fik en form, hvor en enkelt, 'alvidende' lærer underviste uvidende 'elever', i noget som de formodes ikke at vide noget om. (Bruner, 2012, s. 409)

Det har dog ændret sig, og specielt de seneste 20 år er læringsteori gået over til at lægge mere vægt på den sociale og samfundsmæssige side af læring.

Hvor det for 30-40 år siden næsten udelukkende handlede om den individuelle læring, så er der nu kommet helt andre vinkler ind over med begreber som 'situeret læring' og 'social læring' foruden de forskellige former for 'socialkonstruktionisme'. (Illeris, 2007, s. 32)

På nogle punkter kan den nye sociale læringsforståelse dog virke lige så ensidig, som den tidligere forståelse, med fokus på den enkeltes individuelle læring. (Illeris, 2007, s. 32)



Og specielt inden for pædagogikken er læringsbegrebet blevet anvendt som alternativ og modsætning til begrebet 'indlæring', idet man har ønsket at tage afstand til den antagelse, at viden er som et stof eller en væske, der kan 'fyldes på' eleverne.

Det 'at lære' ses ikke længere som en énvejs proces, med læreren som den aktive.

Gradvist har man indset at det at undervise og give andre del i sin viden, er en langt mere indviklet og kompleks affære end tidligere antaget.

Læring er således på én gang noget vi alle kender til (og som vi dagligt er involveret i), og samtidig noget uhyre kompliceret. Der findes da også et utal af definitioner på hvad læring er for en størrelse og det er slet ikke altid teoretikerne kan nå til enighed om dette.

Men i den denne gængse betydning af læring omfatter den altid to processer, som er af meget forskellig karakter, nemlig:

- en ekstern samspilsproces mellem den lærende og omgivelserne
- en intern bearbejdnings- og tilegnelsesproces af de impulser, der udvikles i samspilsprocessen

De to processer finder ofte sted integreret og samtidig, men i særlige tilfælde kan de være helt eller delvist forskudt tidsmæssigt. Under alle omstændigheder finder der ingen læring sted, hvis ikke begge processer på en eller anden måde indgår.

Ud fra en mere moderne forståelse af læring er der ikke kun tale om at vi opnår viden, men det er samtidig en proces, hvor der dannes nye meningsstrukturer. Det betyder at vi mens vi lærer, også forandrer vores synsvinkel, tænkning eller adfærd - i forhold til de erfaringer vi gør. Det kræver at 'den lærende' er aktivt involveret som deltager i sin egen læring.

Derfor kan derfor læring ses som ”den proces, hvor vi skaber, ændrer eller udvider vores færdigheder, vores indsigt og erkendelse (det kognitive) og vores indstilling (det affektive).”

### **Eksempler på moderne læringsteori**

En af de moderne læringsteoretikere der har beskæftiget sig med modstand mod læring og ikke-læring er den engelske teolog og sociolog, Peter Jarvis.

Han er desuden en af de meget få læringsteoretikere der beskæftiger sig med begrebet ikke-læring, og han er interessant i denne sammenhæng, fordi hans læringsteori omfatter

den ikke-bevidste side af læring og giver (tankeredskaber) til at forstå begrebet 'ikke-læring' på en mere nuanceret måde

Han definerer læring på følgende måde:

*”Kombinationer af processer gennem et livsforløb, hvorigennem hele personen – kroppen (genetisk, fysisk og biologisk) og psyken (viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, forståelse, overbevisninger og sanser) – erfarer sociale situationer, hvis indhold transformeres kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem en kombination heraf) og integreres i den enkeltes biografi, hvilket resulterer i en fortsat forandret (eller mere erfaren) person.”* (Jarvis 2009, s. 25)

Denne definition af læring viser hans forståelse for at alle vores erfaringer begynder med kropslige sansninger, og at de opstår i mødet mellem person og omverden.

Han kommer ganske vist ikke direkte ind på traumeaspektet, men noget der ligner, idet han i forbindelse med ikke-læring omtaler indre hæmninger. Desuden kan hans teori foruden at bruges i forbindelse med flygtninge tilegnelse af sprogkundskaber, også være med til at anskueliggøre undervisernes holdning til forandringer og deres eventuelle modstand mod at undervise på nye mere hensigtsmæssige måder.

Vi tænker således at kunne bruge Jarvis' teori om ikke-læring til at finde frem til hvilke årsager der kan tænkes at stå i vejen for den ønskede forandring.

En anden moderne læringsteoretiker, som er interessant af de samme årsager men med en lidt anden vinkel, er Thomas Leithäuser med hans teori om hverdagsbevidsthed.

Denne teori blev hurtigt både kendt og populær i Danmark, ikke mindst som en kærkommen forklaring på hvorfor så megen undervisning ikke resulterede i den tilsigtede læring. (Leithäuser 2012, s. 604)

Vi har nu introduceret den læringsteori vi har valgt til specialet og vil gå over til teori om læring i forbindelse med traumatiske kriser ...

## Traumatiske kriser

### Skjult læring - under traumatiske begivenheder

Under traumatiske oplevelser sker der imidlertid en læring, som fordi den foregår under ekstreme omstændigheder ofte fungerer som en nøgle til overlevelse for disse flygtninge. Den læring der finder sted er en slags ”skjult læring” som sker på baggrund af den enkeltes tidligere erfaringer, viden, sociale baggrund og relationer og personlighed. Den handler samtidig om hvilke reaktioner på de traumatiske begivenheder, der efterfølgende huskes af kroppen som strategier for handling, og vil siden præge personens indlæringsevne.

Denne skjulte læring kan ytre sig på forskellige måder hvoraf kan nævnes:

- alt-eller-intet reaktioner, dvs. pludselige skift mellem hhv. det at have fuld kontrol og frasige sig al kontrol (eller mellem forsvar og grænseløshed etc.)
- dissociation (afstand mellem krop og sind) som en måde at klare de ubegribelige oplevelser (og som danner grundlag for senere at reaktivere traumet)
- tillid og grænser, i form af en manglende tro på meningen med livet og at verden er et godt og trygt sted, samt lavt selvværd

I nogle kulturer kan frygt og/eller skam gøre det svært at tale om traumatiske oplevelser, hvilket sprogunderviserne kan opleve hos nogle af deres traumeramte kursister.

Hvis disse flygtninge er præget af sådanne strategier, kan det være svært for en sproglærer at vide hvordan det skal tackles, men det er nødvendigt at der tages højde for dette i sprogundervisningen for at tilgodese kursisternes læring.

Det vil således være sprogunderviserens opgave at afveje tilpasning til en række individuelle behov,

og det kan være en faglig udfordring. Men disse kursister vil ikke være i stand til at lære noget, hvis ikke de fysiske og psykiske behov integreres med læringsbehovene.

(Benseman 2012).

Det vil imidlertid kræve, at sprogunderviseren har viden om hvordan traumatiske kriser påvirker den enkelte, hvilket vi nu vil komme ind på ved først at se på almindelig traumeteori.

## Traumeteori

Johan Cullberg (f. 1934, svensk psykiater af psykodynamisk-eksistentiel orientering, professor i Stockholm.

Han er især kendt for udbredelsen af teorier om traumatiske kriser og for sammenskrivning og opdatering af samlet psykodynamisk orienteret psykiatri og hans teori omhandler mere normale kriseforløb, dvs. udviklings- eller livskriser, men også reaktioner på alle andre svære livsændringer.

Sådanne psykiske kriser gennemløber, ifølge Johan Cullberg, en vis regelmæssig rækkefølge, som han har beskrevet i sin bog ”krise og udvikling” (1976). Denne rækkefølge består af fire faser: chokfase, sorgarbejde, bearbejdnings- og genopbygningsfase og til sidst nyorientering.

Faserne skal dog ikke tages helt bogstaveligt, da de ofte kan overlappe hinanden og også veksle indbyrdes. De skal derfor kun betragtes som vejledende (til at danne en slags overordnet overblik). Så godt som alle der er i sorg, er i en svær krise, og sorgfasen bliver den periode, hvor vi langsomt frigør os fra vores tab. Det er her vi ikke blot erkender med forstanden, men også med følelserne – og både reaktion og følelser kan være meget stærke. Ofte kendetegnes denne periode af søvn- og vægtproblemer, angstanfald, vrede, nedtrykthed – og der er øget risiko for både alkoholmisbrug og selvmord. Det lyder voldsomt, men betragtes af fagfolk som en helt naturlig del af det sorgarbejde der finder sted i denne fase.

Nogle kører imidlertid fast eller går i stå i sorgprocessen, hvorved sorgen bliver kronisk. De bliver angste, bitre, deprimerede og begynder at udvikle psykosomatiske reaktioner, hvor psykiske smerter bliver til fysiske smerter - hvilket i nogle situationer kan opleves at være mere legalt.

Hvis ikke den sørgende føler at vedkommende tages alvorligt, så kan det være svært at få bearbejdet sit tab, hvorved risikoen for somatisering øges.

Der kan være tale om forskellige fysiske symptomer, ofte i form af smerter forskellige steder i kroppen, (noget som læger kalder ’funktionelle lidelser’ og derfor ikke kan eller vil behandle).

Der er imidlertid forskel på almindelige livskriser og udviklingskriser og så det der falder ind under traumatiske kriser.

### Traumatiske kriser

I forbindelse med voldsomme traumer opstår ofte følelser af uvirkelighed, hvor begrebet 'dissociation' bruges ofte til at beskrive dette. Disse kognitive afvigelser kan (foruden dissociering) bestå af ændret tidsopfattelse, og til tider en særlig klar og tydelig erindring i forhold til den traumatiske begivenhed.

Da meget af dette ligner almindelig krisereaktion, som må betragtes som en normal reaktion på unormale hændelser/tilstande, er det langt fra alle flygtninge, der får diagnosen PTSD (som er en diagnose på angstlidelse).

Nogle vil dog opleve decideret angst, i en eller anden styrke gående fra mildere former til decideret rædsel eller panik (hvor angsten synes at være det eneste der opleves). Dette kan udvikle sig til et mønster med undgåelse både af udefra kommende ting, der kunne minde om det oplevede, men det kan også være indefra kommende stimuli (i form af tanker, forestillingsbilleder, drømme og mareridt). Der kan i nogle tilfælde være tale om direkte perceptuelle forvrængninger, med sanseændringer som ved tunnelsyn, eller en særlig stærk oplevelse af bestemte lugte, eller måske synsindtryk, der fryses fast på nethinden. Og ved siden af angsten kan der være depressive symptomer, i form af følelser af hjælpeløshed og håbløshed, svækket følsomhed, samt manglende interesse for livet og tilværelsen generelt. (Arendt 2000, s. 15)

### Stress

Til alt held er ikke alle flygtninge ramt af disse voldsomme traumer, men de kan sjældent undgå at blive berørt af stress, i forbindelse med den situation de befinder sig i.

Ifølge det tidligere notat fra Dansk Flygtningehjælp (udarbejdet af Center for Udsatte Flygtninge, Februar 2015) er der tale om tre former for stress:

1. tilpasningen til en ny og ukendt kultur, hvor tidligere benyttede handlestrategier ikke længere er brugbare - hvilket gør at identiteten sættes på prøve
2. ankomsten til et nyt og ukendt system, hvor tidligere ressourcer (som familie og netværk) ikke længere er til stede på samme måde som tidligere – og den deraf manglende kontrol over sin egen og ens nærmestes sikkerhed

3. den traumatiske stress (som opleves efter ekstreme begivenheder som kan resultere i skader på krop, psyke eller medføre død). Den viser sig gerne i form af symptomer som genoplevelse af traumat, undgåelsesadfærd og hyperarousal.

Disse former for stress som er en følge af at være flygtning i et andet land, kan som regel ikke helt undgås. Men de kan for det meste afhjælpes, bl.a. ved at de lærer at mestre det nye sprog, som er den første forudsætning for at de kan koble sig på de mennesker, der kan og vil hjælpe dem videre.

Dette vil kunne mindske risikoen for social isolation.

### Afgrænsning

Vi har nu set hvordan der de sidste 15 år er blevet gjort en massiv (og succesfuld) indsats, med store statslige projekter der har bygget både på national og international forskning (pga. den regering der kom til i 2001) - og i betragtning af det store arbejde der er blevet gjort, kunne man måske spørge hvad vi forestiller os yderligere at kunne bidrage med. Men som vi ligeledes har påpeget, så er der noget der tyder i retning af at den megen viden der kom ud af disse projekter, ikke længere bliver bragt i anvendelse. Og da vi selv arbejder (eller har arbejdet) inden for området, har vi ofte undret os over at al denne viden ikke rigtigt bliver brugt. Siden har vi tænkt at det måske dybest set handler om noget helt andet, og det har gjort os nysgerrige.

En undersøgelse, der blev offentliggjort af integrationsministeriet tilbage i marts 2009 viste fx at Aalborg var en af de kommuner, der havde været dårligst til at omsætte den nye viden i handling, (hvilket man bl.a. aflæste af de tal der viste, hvor mange der var blevet koblet på uddannelse og arbejdsmarked).

I forbindelse med forarbejdet til dette speciale, har vi besøgt forskellige asylcentre og sprogskoler her i Nordjylland, og dette stemmer meget godt med det vi oplever i felten. Men der har også været lyspunkter i vores del af landet.

En af os var tilbage i 2011 i Rebild kommune med i et forsøgsprojekt under integrationsministeriet. Det var et utraditionelt étårigt integrationsprojekt or flygtninge/indvandrere kvinder, og det tog udgangspunkt i deltagernes fysiske, psykiske og sociale sundhed. Det nye i dette projekt var bl.a. at inddrage sanseintegration, kreative aktiviteter og fysisk træning i undervisningen, i en tilpas vekselvirkning mellem

teroretiske input og fysiske aktiviteter. Vi erfarede at dette hjalp deltagerne til at holde både koncentration og energi på et niveau der hjalp på deres indlæring og hukommelse.

Læringsmæssigt var der sat fokus på sanseintegration, og med denne måde at tænke læring på lykkedes det at få så godt som alle deltagerne gjort arbejdsmarkedsparate, i løbet af kun ét år (selv om flere af deltagerne forinden af underviserne på sprogcentre var blevet opgivet, pga. at de 'mentalt' ikke var i stand til at lære).

Men med den nye måde at tænke læring var det *"lykkedes langt ud over forventningerne, idet deltagerne foruden at være kommet nærmere arbejdsmarkedet, også havde fået det meget bedre med sig selv."* som arbejdsmarkedschefen i Rebild kommune senere udtrykte det. (Sig, 2011, s. 7)

Eksemplet viser at det dybest set ofte handler om noget helt andet end det man umiddelbart tror, idet problemet ikke kun handlede om 'noget mentalt' hos disse flygtninge, men langt snarere om måden at tænke læring på.

Netop dette forventer vi under udarbejdelse af dette speciale at blive meget klogere på.

Vi vil således fokusere på hvilke nye måder at tænke læring i forbindelse med danskundervisning af traumeramte flygtning, der kan være med til at anviser nye og mere velegnede tilgange til sprogundervisning af traumeramte – tilgange som selvfølgelig altid vil skulle tænkes ind i den konkrete kontekst.

Da vi vil bestræbe os for at bevare et lærings- og forandringsperspektiv, vil vi ikke i første række/udelukkende fokusere på PTSD. Vi afgrænser således til terapi- og behandlingsvinklen, hvilket dog ikke udelukker, at de anbefalinger vi når frem til også sagtens vil kunne være aktuelle for PTSD-ramte. Desuden er vi af den opfattelse at alle flygtninge på forskellig vis er traumeramte, da de ellers ikke ville være flygtninge.

Og når det er sagt, så mener vi at det giver rigtig god mening at rette fokus netop på måder at tænke læring på.

## **Målgruppe**

Som vores målgruppe ser vi i første række de sprogundervisere, der i det daglige står over for de traumeramte kursister og den udfordring at skulle lære dem et nyt sprog - på trods af at deres hjerner ikke altid virker helt som 'normale kursisthjerner'.

Og vores sekundære målgruppe må således blive de traumeramte kursister, der skal nyde godt af den undervisning de tilrettelægger.

### **Forskningsspørgsmål**

Det spørgsmål vi nu vil rette fokus /vores forskning mod er således ét, der udspringer af vores undren over noget vi finder er i modstrid med den viden vi har (om hvad der ville være de mest hensigtsmæssige måde at 'tænke læring' i forbindelse med vores målgrupper). Og denne 'modsigelse' gør det til et filosofiske problem for os. Derfor ønsker vi med dette speciale at blive klogere på følgende spørgsmål:

**Hvordan tænkes læring ind i forbindelse med sprogundervisningen af traumeramte flygtninge på tre forskellige sprogskoler, og hvordan kan vi forstå de udfordringer der er forbundet med at undervise traumeramte flygtninge?**

Når vi nævner sprogundervisning i vores forskningsspørgsmål, så er det fordi vi er af den overbevisning at sprogsynet er afgørende for måden at tænke læring på.

Mht. de tre sprogskoler, så vil vi beskrive dem mere detaljeret når vi kommer til det i vores empiriafsnit, i forbindelse med analysen.

Og mht. udfordringer tænker vi både i forhold til det at kursisterne er traumeramt, hvilket påvirker indlæringen, men også hvordan underviserne tænker dette ind i tilrettelægningen af undervisning. Vi tænker også mere generelt behovet for at finde nye veje til at håndtere denne vanskelige situation i forhold til de øgede byrder, der lægges på sproglærerne pga. flygtningekrisen, uden at de først er blevet klædt på til opgaven.

Vi kunne have afgrænset yderligere – men så ville vi ikke have fået svar på vores undren. Derfor har vi valgt denne kompleksitet, som kræver to hovedpunkter, hhv. et med sprog og et med traumer.

Hermed er den indledende dans i vores ballet afsluttet, og vi vil nu gå over til første del af vores adagio, dvs. andanten, som er den hurtige dans, der her i specialet omfatter metodologi, videnskabsteori, samt valg af teori og metode.



## Metodologi

Som vi introducerede i starten (af dette speciale) har vi indset det formålstjenlige i at trække på mere end et paradigme. Derfor har vi valgt at gøre brug af hhv. naturvidenskab og humaniora - ikke ved at blande dem sammen, hvilket ville blive problematisk i forbindelse med validiteten af vores speciale, men mere som denne ballet med to dansere, der sammen og på skift, på elegant vis supplerer hinanden. Den 'filosofi' eller tænkning vi tager udgangspunkt i, og som danner det 'før-empiriske' fundament for vores speciale kaldes metodologi. Det er den der danner grundlag for vores forskning og er det teoretiske 'princip', der skal begrunde vores metode.

Vi har fundet at det ikke ville være korrekt – eller videnskabeligt etisk – at dække vores brug af naturvidenskabelig viden og forskning ind under vores "forforståelse"- da meget af det er noget vi har tilegnet os under udarbejdelse af dette speciale - blot for at kunne inddrage det mere 'uproblematisk'.

I vores egne undersøgelser vil vi imidlertid holde os inden for den kvalitative metode, og den fænomenologisk-eksistentielle tænkning.

Derimod er meget af den forskningsviden vi vil gøre brug af, specielt i traumeafsnittet, være hentet fra forskning hvor er indsamlet viden vha. kvantitative (dvs. naturvidenskabelige) metoder, ofte med helt andre præmisser for hvad der er 'god videnskab'

Så det at finde frem til en forståelse på 'tværs af skoler' vil kræve at vi er i besiddelse af en vis videnskabsteoretisk bevidsthed (Krogh, 2010, s. 11)

Pga. den valgte problemstillings kompleksitet - det at den både omfatter sprogdimensionen som hører under humaniora – og traumedimensionen som (i forbindelse med læring) i høj grad kræver at vi også inddrager naturvidenskabelig forskning - har vi fundet frem til brugbare løsninger på dette paradoks.

Den videnskabelige metodes formål er, at den skal være med til at sikre validiteten af den viden vi når frem til, vha. de teoretiske begrundelser der fremføres. Dette har vi snildt løst

ved at lade de to paradigmer danse 'pas de deux' - hvor de ved at komme på banen på skift.

Vi vil på den måde forsøge at bringe disse paradigmer til at tale sammen så de, på hver deres måde, kan bidrage til belysning af den valgte problemstilling.

Vores ambition er således at nå frem til en måde at rumme kompleksiteten – ved at skabe forståelse på tværs af forskellige måder at tænke om læring – i forbindelse med denne ofte skrøbelige målgruppe.

### **Valg af paradigme**

Da vores uddannelse er tværvidenskabelig og vi har besluttet at vælge forandringsvinklen, befinder vi os inden for det paradigme der kaldes 'samfundsvidenskab'

Vi tænker at vores speciale skal ses som en opfordring til revurdering af hele det område der handler om sprogundervisning af traumeramte flygtninge og ikke for at finde frem til en bestemt undervisningsmetode, og det er denne udfordring vi har valgt at prøve kræfter med her i vores speciale.

Den videnskabsteoretiske forståelse i vores videnskabelige arbejde vil bygge på et fænomenologisk-eksistentielt tilgang til det at 'tænke læring'. Da forskning altid foregår i relation mellemteori og empiri, kan det ikke undgås at den vil være forankret i bestemte interesser og værdier som vil komme til at påvirke den viden vi når frem til inden for det udforskede felt. Det centrale i vores tilgang er at skabe grundlag for større forståelse af problemstillingens kompleksitet som grundlag for en forbedring af praksis.

Den mest grundlæggende forskel på de to paradigmer handler om hhv. forklaring og forståelse/fortolkning. Naturvidenskab (fx positivisme, strukturalisme, semiotik og kognitionsteori) søger vha. videnskaben at finde forklaringer, mens humaniora (fx fænomenologi og hermeneutik) er mere optaget af at nå til større forståelse for emnet. Men uanset hvilket perspektiv, så er det ikke muligt helt at undslippe det subjektive perspektiv - og derfor må det nødvendigvis medreflektere i forståelsen af virkeligheden (Krogh, 2010 s. 11)

Ved at indtage en 'tredje' position vil det kunne blive muligt at rumme kompleksiteten ved disse videnskabsteoretiske forskelle – og da samfundsvidenskab ofte gør brug af både kvantitative data (det der kan måles og vejes) og kvalitative studier (fortolkninger af

subjektive udtalelser) rummer den på en måde begge positioner.... hvilket vi vil vende tilbage til i slutningen af specialet.

### **Videnskabsteori**

Videnskabsteori, som jo netop står for 'videnskab om videnskaberne', lægger op til at det er selve videnskaberne, der udgør 'empirien' – hvilket vi dog ikke har tænkt os at gå dybere ind i – men blot ... være opmærksom på at ontologi og epistemologi i de to paradigmer bygger på forskellige grundlag, hvilket betyder at der er forskel på hvilke 'typer af viden' der kan opnås -og hvad det i den forbindelse videnskabeligt 'giver mening' at sige om emnet. (Krogh, 2010, s. 8)

Vores 'empiri, dvs. genstanden for vores undersøgelse, vil være data fra bsøg på tre forskellige sprogskoler her i Nordjylland.

### **Metode**

Metoden er måde at tilvejebringe empirisk materiale på, og i forbindelse med kvalitative metoder vil det ofte være interview og observationer, hvilket da også er det vi mest har gjort brug af.

Da vi har undret os over den måde vi har set at sprogundervisningen af traumeramte flygtninge gribes an, fx det at traumeaspektet ofte slet ikke tænkes ind, ønsker vi at blive klogere på virkeligheden og de udfordringer der ligger i. For hvis den megen viden der findes på området, ikke bringes i anvendelse til gavn for de mange 'nødstedte', så er den ikke til gavn for nogen.

Når vi tager de naturvidenskabelige briller på, så vil vi fokusere på at beskrive verden som den foreligger, så objektivt som det nu kan lade sig gøre. Og når vi tager et samfundsvidenskabeligt fokus, vil vi også indrge de personlige oplevelser – fx hvordan sproglærerne oplever deres praksis.

Undervejs i projektet vil vi hele tiden forsøge at være bevidste omkring, hvorfor vi gør som vi gør når vi vælger en bestemt vinkel at betragte virkeligheden fra, så den viden vi når frem til ikke bare bygger på vores forforståelser eller intuition.

## Naturvidenskab

Mens den humanistiske tradition mest interesserer sig for det subjektive, dvs. den enkeltes personlige oplevelser (eller intention) i forbindelse med noget, så er der inden for naturvidenskab et ideal om objektivitet.

Ud fra deres data udvælges teori (ud fra sammenhænge mellem konkrete fænomener) og dette udgør den induktive metode (fra del til helhed), hvor helheder bliver til 'love' hvor ud fra hvilke de kan forklare fænomenerne.

Den moderne naturvidenskab har dog forfinet deres teori så deres 'logik' i forbindelse med data har flyttet sig i retningen fra objektivt at sanse, til nu at iagttage, og fra at konstatere eller konkludere til nu snarere at beskrive facts.

Ud fra den betragtning at videnskabelige konklusioner der handler om noget så kompliceret og svært tilgængeligt som menneskers psykiske liv altid bør bekræftes af mere end én forskningsmetode, og helst forskellige, samstemmende undersøgelsesmetoder, før viden med sikkerhed kan accepteres.

Mht. fund efter billeddannende hjernescanning, så er det i dag muligt vha. funktionel billeddiagnostik at få en grafisk repræsentation af hjernen hos sunde, levende forsøgspersoner og observere neurale aktivitet under specifikke, psykiske tilstande. (Solms, 2004, s. 193). Nøjagtigheden af sådanne fund sammenholdes typisk med fund fra billeddannende hjernescanninger.

## Den kognitive videnskab

Inden for humaniora og samfundsvidenskab stilles der ofte konkurrerende paradigmer til disposition, hvilket gør at man kan blive nødt til at vælge. Den kognitive videnskab kan imidlertid ses som eksempel på en tredje position, dvs. en kobling mellem naturvidenskab og humaniora.

For omkring 60 år siden blev den kognitive revolution en intellektuel bølge der påvirkede et stort antal fagområder. Det blev indledningen til et tværfagligt område, der kom til at gå under navnet "kognitiv videnskab"

Disse videnskabsfolk går ikke så højt op i de store filosofiske spørgsmål og de har ingen problemer med at tale om 'bevidsthed', 'mentale billeder' eller 'sindet' når de gør brug af den nyeste teknologi.

De omtaler ofte personer som mekaniske og/eller elektriske 'beregningenheder' der fx modtage information, og derved skaber forskelligartede mentale 'forestillinger' i hjernen hvilket har gjort det muligt at beskrive udviklede mentale processer i et ganske almindeligt sprog.

Inden for dette nye fagområde der kaldes 'kognitiv neurovidenskab' hævder nogle ligefrem at det en dag vil blive muligt at forklare mentale forstillinger udelukkende vha. fysiologiske udtryk. (Gardner, 2005, s. 21)

Men ifølge Carsten René Jørgensen, en dansk psykolog fra Århus Universitet, er det ikke nok at henvise til hjerneprocesser og evt. systemfejl i hjernen, når det handler om angst og andre psykiske forstyrrelser

Det handler nemlig ikke altid om menneskers måde at tænke om sig selv på (måske pga. ting der er sket i barndommen). Derimod mener han at det vigtigt også at huske, at 'psykiske problemer' i lige så høj grad kan handle om at mennesket ikke altid bare kan tilpasse sig enhver forandring i tilværelsen (Jørgensen 2002, s. 313).

Han tilføjer at verden på nogle områder er blevet for 'umenneskelig' at leve i, hvilket i høj grad må siges at gælde for de mange traumeramte flygtninge.

Disse betragtninger har ligeledes haft indflydelse på det videnskabsteoretiske ståsted, vi har valgt.

Det har været sådanne betragtninger der har været afgørende for, at vi har valgt at tænke ud fra den fænomenologisk-eksistentielle filosofi, som vi nu kort vil gøre rede for.

### **Eksistensialisme**

Eksistensfilosofien var tidligere en del af den 'traditionelle' metafysik, som startede med Søren Kierkegaard tilbage i 1800-tallet.

Der kan imidlertid lægges flere betydninger ind i ordet 'eksistentialisme' - idet begrebet både tænkes/ forstås som en snæver filosofisk disciplin, eksistensfilosofi, men også kan forstås som en bredere 'kulturstrømning'.

Mht. vores speciale, så har vi fundet at eksistensfilosofien har mere at byde ind med, både i forhold til svar på vores ... problemstilling, men også i forhold til anbefalinger i forbindelse med sporgudnervisning til de traumatiserede flygtninge. Det er således

eksistensfilosofien vi har valgt til, i form af Lipps, Feilberg og Løgstrup, og måske Merley-Ponty.

Det var Jean-Paul Sartre der udviklede den ateistisk form for eksistentialisme der adskiller sig fra den oprindelige, ved ikke at omfatte en 'skabende Gud' – og af den grund heller intet højere formål med mennesket.

En af de måske mest kendte danske eksistentialister er den danske teolog og religionsfilosof, K.E. Løgstrup, (1905-1981). Han hører til dem der troede på en personlig Gud, hvilket han meget poetisk begrundede ved at illustrere med 'måden' vi sanser et træ på.

Han forklarer at i vores sansning af træet, er der knyttet en forståelse af, at der er tale om netop 'et træ' - og ligeledes at denne sans-erkendelse ikke er fra os selv, eller noget menneske overhovedet, og når træet, uden at være spurgt (og helt uden at tale) alligevel kan fortælle os at det 'er et træ', så er det kun muligt, fordi det er skabt med det formål.

Det at vi med denne sansning ikke 'vil noget' med træet, idet det hverken skal bruges som udviklingspost eller til brænde (og heller ikke er en hindring for at der fx er lys nok i stuen) - dvs. når træets 'forståelighed' ikke kommer fra noget i os selv, så må det nødvendigvis komme et andet sted fra. Og derfor må der være en træets 'skaber', konkluderer han. Ifølge Løgstrup er det ikke kun én, der har en mening eller en hensigt med 'det hele', men også én der tillægger 'alt det skabte' en betydning (som det er muligt at formidle). (Løgstrup, 1989, s. 134 – 145)

Selv om han taler om træer, så handlede de oprindelige eksistentielle spørgsmål og emner således dybest set om måden at tænke om mennesket på, hvorvidt vi er produkt af evolutionære processer, eller om vi er skabt direkte af en Gud.

I vores moderne tid er disse spørgsmål som regel ikke noget den 'almindelige' dansker går særlig højt op i, men i forbindelse med undervisning af flygtninge er de pludselig blevet aktuelle igen, fordi det mange af de lande hvor disse flygtninge kommer fra, betragtes som noget helt selvfølgeligt at mennesket er skabt af Gud.

Det er man ikke i tvivl om hvis man (som os) har arbejdet med integration af flygtninge og indvandrere. Der kan selvfølgelig være stor forskel på religionens betydning i de lande, de kommer fra.

Men den nærmest 'irreligiøse' (eller anti-religiøse) holdning, der præger (en stor del af) vores samfund hvor (udtryk for tro) på Bibelen, skabelsesberetningen og/eller Gud, kan få mange intellektuelle til at hæve et øjenbryn eller i hvert fald rynke brynene.

Så det er måske ikke så mærkeligt hvis nogle af de flygtninge, der kommer til landet, kan have svært ved at tage vores 'kultur' vorligt.

Evolution er blevet det udbredte og 'eneste anerkendte' paradigme inden for så godt som al forskning her i den vestlige verden, så det inden for videnskaben nærmest kun er 'acceptabelt' at 'tale og tænke' evolution og det selv om evolutionsteorien ingen forklaring kan give på menneskets oprindelse

Det er interessant i den forbindelse at Nobelprisvinderen Sir Francis Crick (1916 – 2004), er fremkommet med hypoteser om at 'primitive livsformer' engang i tidernes morgen, er blevet fragtet til Jorden i en 'rumsonde' af en 'avanceret ekstraplanetarisk civilisation'. (Aristos, 2006, s. 26)

Han er repræsentant for den holdning (en retning der kaldes 'ontologisk naturalisme') at alt i universet kan 'reduceres' til 'genstande og fænomener' som kan forklares 'fyldstgørende' vha. de metoder, som naturvidenskaben benytter sig af.

Men som den kløgtige måske har bemærket, så forklarer sådanne idéer imidlertid ikke noget om, hvordan mennesket oprindeligt er opstået ... de flytter bare livets opståen bagud i tid og til andre planeter. (Aristos, 2006, s. 26)

Det er da også til tider blevet afsløret, hvordan videnskabelige fund som ikke lige var i overensstemmelse med disse teorier om evolution, er blevet ignoreret, fortrængt og afvist (mens de forskere, som alligevel har valgt at publicere sådanne "ubehagelige" opdagelser, visse steder har mistet deres job, fordi det ikke er 'politisk eller videnskabeligt 'korrekt' at have den slags holdninger. (Aristos, 2006, s. 28)

På grund af dogmatik har paleoantropologien således været en pseudo-videnskab, styret af darwinistiske progressionsteorier, i over hundrede år.

Men når vi arbejder med mennesker, der kommer fra kulturer der måske nok har krig og stridigheder, men ikke er styret af en sådan ('pseudo-videnskab'), så er vi nødt til i vores undervisning at tænke denne (konflikt) ind og være i stand til at tage udgangspunkt i deres måde at forstå virkeligheden på. Ellers vil det ikke være muligt at tilrettelægge den mest (hensigtsmæssige) undervisning til deres hjerner.

Da vi desuden lever vi i et land med tros- og ytringsfrihed, så må vi under alle omstændigheder være opmærksom på denne (diskrepans) - når man arbejder i et felt, hvor der er så store kulturelle forskelle mht. værdier, samt livs- og menneskesyn.

Før vi går over til læringsteori, vil vi også kort gøre rede for den anden del af vores 'filosofi' nemlig fænomenologien.

### **Fænomenologi**

Med hensyn til den fænomenologiske tradition, så var dens genstand til at begynde med bevidsthed og oplevelse, men blev senere af Heidegger udvidet til at omfatte menneskets livsverden, og senere igen af Sartre til også at omfatte menneskets handlinger.

Den udforsker således menneskenes perspektiver på deres verden. Den forsøger at give en detaljeret beskrivelse af indholdet (og strukturerne) i menneskenes bevidsthed, at gribe deres oplevelsers 'kvalitative' forskellighed og at udlægge deres betydninger.

Udgangspunktet for den fænomenologiske tradition er, at oplevelsen af et fænomen er et grundlæggende udgangspunkt for viden.

Ifølge Amedeo Giorgi er fænomenologien "*studiet af strukturer og strukturvariationerne i den bevidsthed, for hvilken enhver ting, begivenhed eller person fremtræder.*" (Giorgi, 1975, s. 83), og hermed den mening hvormed fænomenet fremtræder.

Inden for fænomenologi er man således ikke blot interesseret i at belyse hvad der fremtræder, men også hvordan det fremtræder.

Den er således et forsøg på først at nå til en direkte 'oplevelsesbeskrivelse' - uden overvejelser over årsagen til den givne oplevelse. (Kvale 1997, s. 63)

Man kan således sige, at fænomenologien forsøger at overskride de umiddelbart oplevede betydninger, mhp. at artikulere det 'før-refleksive' niveau, og derved gøre det usynlige synligt - for herved at finde den 'mening' hvormed fænomenet fremtræder - selv om



netop det at blive enige om hvad 'mening' er, altid har været et noget omdiskuteret spørgsmål indenfor fænomenologien.

Vi skal nu have en ny balletdanser på banen i vores 'andante', denne gang i form af de vinkler vi har valgt på læringsteori.

## Læringsteori

Thomas Leithäuser's teori om hverdagsbevidsthed

Leithäuser, der var professor i Bremen, og udgået fra Hannoverskolen (opr. Frankfurterskolen) har udviklet begrebet 'hveragsbevidsthed'

Hverdagsbevidsthed er ikke et system, men oplevelse af mangfoldighed af aspekter. Læringsmæssigt er det en almen forsvarsmekanisme, som aktiveres af usammenhængende elementer og opsplittning.

Det kan også skyldes mangel på de store sammenhængende ideologier, der kan være med til at organisere bevidstheden (mental). Dette pres kan ikke altid klares udelukkende kognitivt eller reflektivt, fordi det også trænger ind i hele menneskets psykiske struktur.

Og når ideologierne i samfundet er opsplittet (mangetydige betydninger), kan det blive psykologisk problematisk, specielt hvis der stadig er 'rester' fra 'gamle' ideologier som bliver blandet op med andre ting og kommer til at virke forstyrrende ind på bevidstheden.

Han taler om hvordan historisk producerede 'bevidsthedshorisonter' pga. sociale og historiske ændringer forandrer sig og opløses, hvilket i høj grad kan gælde for flygtninge og deres situation med forskellige kulturer der skal bringes til at harmonere.

Han taler her om at bevidstheden er modsætningsfyldt og dynamisk. (Leithäuser, 2012, s. 607)

Der sker det, ifølge Leithäuser, at når vores hverdag i stigende grad bliver splittet op i forskellige arenaer, så den ikke længere udgør en helhed, så mister hverdagsliv samtidig sin socialiserende kraft og for at vi forsat kan handle i denne opsplittede virkelighed, må bevidstheden i gang med omhyggeligt at organisere sit indhold— både de bevidste og de ubevidste lag (dvs. både tanker, følelser og sansninger). Nogle gange er det forholdsvis uproblematisk, dette at skulle indordne sådanne nye sansninger i en relevant del af

bevidstheden, men ikke altid. Der kan nemlig ske det at bevidstheden møder sansninger, som den ikke umiddelbart kan integrere (Leithäuser 2012, s. 604) Og så må den skærme sig mod det nye og ukendte (vha. sine forsvarsmekanismer).

Der kan nemlig ske det at 'bevidstheden' netop samler sig om kontrasten og modsigelsen i det nye, og bevidst gøre dette til genstand i en ny læreproces.

Leithäuser taler i den forbindelse om 'temaredigering' ... hvilket vil sige at der fidner en ikke-bevidst regulering sted (af hvad der erkendes og formuleres inden for et givet opmærksomhedsfelt). Formålet med denne redigering kan enten være at reducere angsten, eller det kan være for at mindske aktuelle konflikter.

Ved at følelser, holdninger og viden holdes adskilt, og isoleres som rutiner i forhold til hver sit handlingsafsnit, kan det medvirke til at angsten og indre konflikter reduceres.

Dette kan føles behageligt, men vil samtidig mindske muligheden for at lære noget af situationen.

Ved at der etableres en slags selvbekræftende indordning af virkeligheden i en allerede etableret forståelse, dvs. når sprog og 'omgangsformer' bruges til at bekræfte snarere end til at opdage nyt, så vil det suspendere mulighederne for kritisk refleksion (Krejsler, 1996, s. 65)

Hverdagsbevidstheden vil på den måde blive som ønskedrømme, der mere handler om hvordan livet kunne være snarere end hvordan det egentlig er. Dette kan måske nok afhjælpe følelsen af 'forarmelse' og derved gøre hverdagslivet mere tåleligt men det medfører ikke nogen egentlig læring. (Leithäuser 1992, s. 50)

Begreb hverdagsbevidsthed rummer således en slags dobbeltheden (af hhv. tilegnelse og forsvar), hvilket kan fungere som en slags 'dobbelte potentiale', i og med at den enkelte, inden for rammerne af en ofte kaotisk og uoverskuelig livsverden, og et mere og mere opsplittet hverdagsliv, skal forsøge at skabe mening og sammenhæng i sin tilværelse (Leithäuser 2012, s. 605)

Leithäuser mener således at grundlaget for læring ikke kun ligger i trangen til livsudfoldelse, men også kan ligge i dette dobbelte potentiale (af tilegnelse og forsvar), idet enhver læring kræver psykisk energi, og at denne enten kan hentes i trangen til livsudfoldelse eller i trangen til modstand - eller i en kombination af dem begge.

...hvilke udfordringer der kan ligge i at skulle lære nye måder at 'tænke læring' på - for slet ikke at tale om hvis det betyder at sprogunderviserne også skal til at ændre deres måde at undervise på.

### **Peter Jarvis' teori om ikke-læring**

Vi vil bruge Jarvis til at anskueliggøre begrebet ikke-læring og således pege på, hvilke årsager der kan tænkes at forhindre læring i forbindelse med flygtninge sprogkunderskaber, og vi har bl.a. valgt ham fordi han også inddrager det ikke-bevidste eller ubevidste plan i sin teori (til forskel fra fx de konstruktivistiske teorier)

Den giver således tankeredskeer til at forstå begrebet 'ikke-læring' på en mere nuanceret måde.

Han kommer ganske vist ikke ind på traumeaspektet, men han omtaler indre hæmninger.

Jarvis er en af de moderne læringsteoretikere og han ser læring som en personlig proces der både er eksistentiel og erfaringsmæssig. Han mener desuden at det er afgørende for vores forståelse af læring, at vi ser individet som et socialt væsen med både krop og psyke, og han har defineret læring som: *"Kombinationer af processer gennem et livsforløb, hvorigennem hele personen, dvs. både kroppen (genetisk, fysisk og biologisk) og psyken (viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, forståelse, overbevisninger og sanser) erfarer sociale situationer, hvis indhold transformeres kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem en kombination heraf) og integreres i den enkeltes biografi, hvilket resulterer i en fortsat forandret (eller mere erfaren) person."* (Jarvis 2009, s. 25).

I hans læringsteori opererer han samtidig med tre former (eller tilstande) for 'ikke-læring':

Der kan som udgangspunkt være tale om den 'tilstand' hvori en bevidst person - eksistentielt og erfaringsmæssigt - ikke lærer.

Der kan også være tale om en tilstand, hvor en bevidst person er opmærksom på sine potentielle læringsmuligheder, men aktivt modstår dem, altså noget erfaringsmæssigt.

Og til sidst kan der være tale om en tilstand, hvor en bevidst person gerne vil lære, men det af forskellige årsager ikke lykkes. Der kan være tale om situationer hvor undervisere

og de studerende af forskellige årsager er 'fanget' i en 'ikke-lærings cyklus', men det kan også handle om at kursisterne er ramt af traumer. (Jarvis 2012, s. 595)

Efter at have præsenteret vores valgte læringsteorier, vil vi nu vende os mod sprogfilosofi á la Lipps.

### Lipps og hans sprogteori

Vi har valgt Hans Lipps til dette speciale, fordi hans sprogteori lever op til vores formål med projektet, nemlig dette at forsøge at 'tænke læring' på nye og anderledes måder.

Hans Lipps (1889 - 1941) var tysk filosof, biolog og læge, og i sine tværfaglige fænomenologiske studier beskæftigede han sig med den dagligdags menneskelige eksistens, hvor han bl.a. fremhævede sprogets og følelsernes betydning.

Han blev professor i Göttingen i 1928, og fra 1935 var han professor i Frankfurt am Main og var tilknyttet kredsen af fænomenologer omkring Husserl i Göttingen.

Lipps' samlede værker er nu udgivet. Han har skrevet fem bøger, alle tynde bind, hvoraf han selv kun har udgivet de tre. De to sidste er samlinger af artikler, foredrag og fragmenter, som alle er udgivet på Vittorio Klostermann forlag, Frankfurt a. Main i 1976 og 1977. (Wolf, 1990, s. 275):

- Band 1: *Untersuchungen zur Phänomenologie der Erkenntnis*.
  - 1. Teil: *Das Ding und seine Eigenschaften*. 1927.
  - 2. Teil: *Aussage und Urteil*. 1928. (Teil 1 und 2: Frankfurt am Main 1976, [ISBN 3-465-01137-6](#))
- Band 2: *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*. 1938. (Frankfurt am Main 1976, [ISBN 3-465-01147-3](#))
- Band 3: *Die menschliche Natur*. 1941. (Frankfurt am Main 1977, [ISBN 3-465-01221-6](#))
- Band 4: *Die Verbindlichkeit der Sprache. Aufsätze und Vorträge*. 1929 bis 1941, Frühe Schriften 1921 bis 1927, Bemerkungen. (Frankfurt am Main 1977, [ISBN 3-465-01222-4](#))

- Band 5: *Die Wirklichkeit des Menschen. Aufsätze und Vorträge*. 1932 bis 1939, Frühe Schriften 1921 und 1924, Fragmentarisches. (Frankfurt am Main 1977, ISBN 3-465-01223-2)

Lipps deltog i begge verdenskrige, og han døde i Rusland i 1941 hvor han faldt som regimentslæge under felttoget.

Når man læser disse skrifter, så fremgår det tydeligt, at Lipps er 'eksistential-fænomenolog' - og desuden at han er inspireret af Goethe, idet han tænker analogt, og hele hans 'analysemetode' desuden er morfologisk. På trods af at han er forholdsvis ukendt, rummer hans sprogfilosofi rigtig meget af det, som vi kan bruge i vores argumentation mht at tænke læring til traumeramte flygtninge.

Lipps tænker 'det hele menneske' idet han altid holder fast ved at betragte sjæl og legeme som en helheden. Det er også grunden til at han ser 'sansningen' som et udelt fænomen.

Men udover dette, kommer han ikke specielt meget ind på 'det metafysiske' idet han mere var interesseret i andre ting. Og det, der særligt interesserede ham, var sansning, sprog og bevidsthed.

Kraften i hans fænomenologiske analyse ligger i at han er i stand til at få det til at se så indlysende ud, at teorien næsten kan ses. (Wolf, 1990 s. 14)

Han var meget imod den abstrakte erkendeform (som var den mest udbredte på det tidspunkt) og mente ikke, at et ords betydning kan indfanges i en definition eller et begreb. Derimod er den forståelse, at et ords betydning altid stammer fra artikulationen af et indtryk, noget helt afgørende for den måde Lipps opfatter sansning, sprog og bevidsthed på. (Wolf 1990, s. 126)

Det er også derfor han er så kritisk overfor den abstrakte tænkning og i stedet er fortalere for en erkendemåde, der er mere umiddelbar, æstetisk og naturlig.

Han mener at det var særlig vigtigt at trække denne anden måde at tænke på frem i lyset, netop fordi vi her i den vestlige verden alt for længe har været undertrykt af den mere uhensigtsmæssige abstrakte erkendeform (der er karakteriseres ved at bringe 'det sansede' på begreb, og at dette 'begreb' var hentet fra en 'bevidsthed' der var adskilt fra verden (Wolf, 1990, s. 16)

### **Et dansk modstykke**

Hvis vi skulle pege på et dansk 'modstykke' til en filosof som Hans Lipps, så kunne det meget vel være Ludvig Feilberg (1849-1912) som i sin livsfilosofi også beskæftigede sig med sansning, sprog og bevidsthed, dvs. de højeste livsformer. Der forlyder imidlertid ikke noget om at Lipps og Feilberg kendte hinanden.

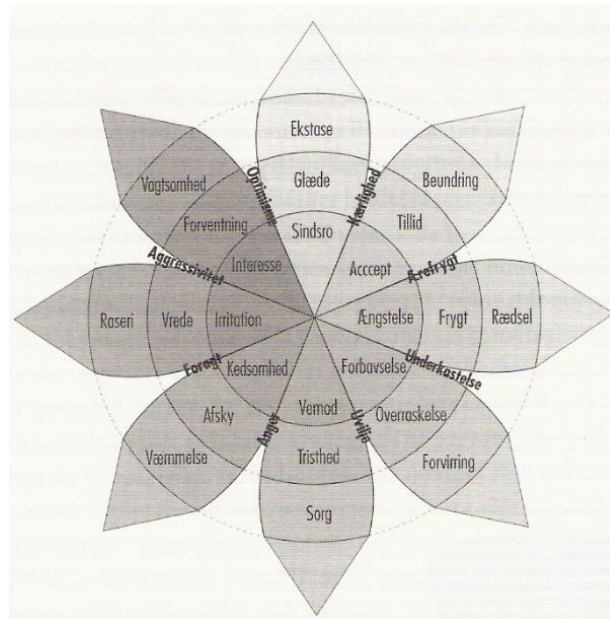
Feilberg beskæftigede sig meget bevidst med 'den bedste måde at leve på', hvilket han gjorde ved at nedskrive sine mange iagttagelser – ikke mindst af sine egne tanker - til inspiration for eftertiden. Det er interessant læsning, og han har da også inspireret flere berømte filosoffer, bl.a. Harald Høffding, og er desuden flere steder blevet omtalt som 'Nordens mest geniale psykolog' (Pahuus 1995, s. 17). Alligevel er han i dag (lige som Lipps) ca.100 år efter sin død, næsten totalt glemt.

Dog ikke af alle, idet der stadig er forskere der lader sig inspirere af disse livskloge filosoffer. Et eksempel på dette er Plutchiks emotionsteori.

### **Plutchiks emotionsteori**

Plutchiks emotionsteori, som eksempel på en fænomenologisk emotionsteori, bygger på farvehjulet, som blev konstrueret af Newton i begyndelsen af 1700-taller og blev senere udbygget og forbundet med psykologien af Goethe. (Fonagy, Schore og Stern, 2006, s. 43). Mange forskere har i tidens løb påpeget den store lighed mellem emotioner og farver (mht. intensitet, lød og kompleksitet).

Plutchiks konusmodellen ligner meget farvehjulet, men han startede med denne model:



Herefter arbejdede han videre med de tre hovedaspekter ved emotion:

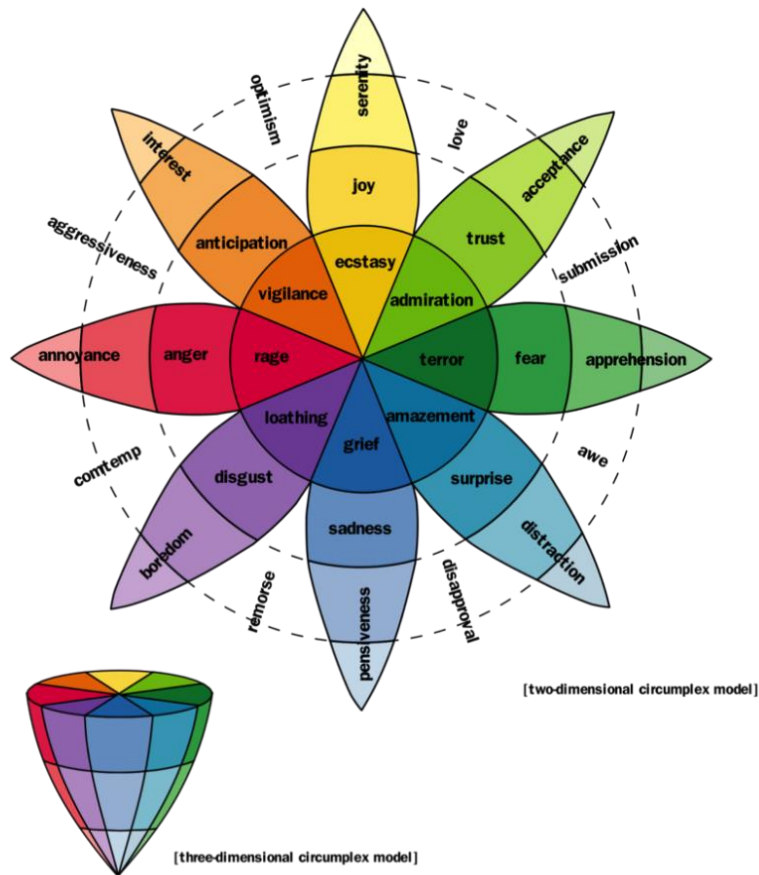
1. Intensitetsdimensionen
2. Lighedsdimensionen
3. At visse emotioner er modsatte og bipolære

Ved at kombinere disse tre aspekter ved emotioner i en geometrisk emotionsmodel og således udvide den cirkumplekse model med en tredje dimension (som repræsenterer emotionsintensitet) får emotionsmodellen nu har form af en konus. (Fonagy, Schore og Stern, 2006, s. 39)

Plutchik fortæller: ”Jeg har fundet at de primære emotioner kan konceptueres på en måde, der er analog med et farvehjul – hvor ensartede emotioner placeres tæt sammen og 180 o over for hinanden, ligesom komplementærfarverne.” (Plutchik, 2001, p. 349 m.o.)

Andre emotioner er blandinger af disse primær emotioner, ligesom nogle farver er primære og andre skabes ved at blande de primære farver.

## Plutchik's Wheel of Emotions



Denne fænomenologiske kvalitet udbygger Plutchik med analogien til farvelæren, og den store styrke ved Plutchiks emotionsteori, er dens fænomenologiske genkendelighed. Det opleves umiddelbart som rigtigt, at emotioner og bevidste følelser har disse tre hovedelementer.

Ud over den fænomenologiske styrke ved Plutchik's teori, er den underbygget med massiv traditionel forskning (skalering, faktoranalyse osv.), og de seneste år også med den neurobiologiske forskning. (Fonagy, Schore og Stern, 2006, s. 44)

Den 'cirkumpleks' model kan anvendes som et analytisk redskab i forståelse af personlighed, men den er fortrinsvis blevet brugt af psykoanalytikere.

Og da vi har fravalgt den terapeutiske vinkel, vil vi ikke komme nærmere ind på dette spændende emne, men i stedet rette blikket mod emotionsteori



## **Damasios emotionsteori**

Der er kommet mange forskellige 'bidrag' til emotionsteori, hvoraf nogle kommer fra forskning der er mest engageret inden for moralsk praksis, refleksivitet, narrativitet og identitet mens andre, måske specielt de senere år, mere har rettet fokus mod kroppens betydning (det gælder specielt inden for det humanistiske område af emotionsforskningen).

Til vores speciale, hvor vi også må have fat i de store spørgsmål mht. sindet, i forsøg på at få øje på andre veje til at tænke læring end den gængse. Derfor har vi ligeledes valgt fortrinsvis at beskæftige os med det mere humanistiske område, dvs. det som ligger uden for den naturvidenskabelige formåen.

Derfor har vi vendt os mod livsfilosofien, som vi fx møder den hos filosoffer som Lipps, Feilberg og Løgstrup. Men til emotions- og kognitionsforskning har vi valgt fortrinsvis at benytte os af teori fra Antonio Damasio, dog suppleret med forskning af andre anerkendte forskere på området.

## **Teorien om det hele menneske**

Joyce Travelbee (1926-1973), en sygeplejerske som i 1960'erne inden for sundhedsområdet beskæftigede sig med de mellem menneskelige aspekter, og som bl.a. er inspireret af Søren Kierkegaard og Viktor Frankl.

Travelbee's måde at tænke på, går ud på at alle mennesker i udgangspunktet er rationelle, men at de i særlige situationer kan handle irrationelt - lige som hun mener at vi alle hele tiden har mulighed for at forandre og udvikle os.

I sin bog "Mellem menneskelige aspekter i sygepleje" bruger hun ikke ordet 'patient', idet hun ikke mener at der findes 'patienter' – der findes kun: "individuelle mennesker med behov for pleje, tjenesteydelser og hjælp fra andre mennesker, som antages at kunne give den nødvendige hjælp".

Den syge skal først og fremmest ses som et menneske, der kommer til os for at få hjælp, enten fordi de oplever et problem eller en krise, og derfor skal vi i hendes øjne altid tage udgangspunkt i 'den syges' individuelle oplevelse af sin sygdom.

Ud fra teorien om 'det hele menneske' skal vi derfor forholde os til alle mennesker som 'unikke individer', fordi alle mennesker er enestående og uerstattelige. Alle er vi forskellige og adskiller os fra alle andre, der har levet (og som vil komme til at leve).

Til forskel fra Lipps, gør hun meget ud af at definere begreber (i stedet for at beskrive dem fænomenologisk), men hendes menneskesyn kan udmærket bruges som anvisning til menneskesyn.

### **Kritik af hjernescanningsmetode**

Hjernen er fascinerende, en ny indgang til sjælens inderste hemmeligheder hvor i stigende grad opfattes som den eneste rigtig videnskabelige metode til at undersøge psyken der ofte kan føre til grov forsimpning: hvis man kan vise at noget psykisk hænger sammen med noget i hjernen, er det sandt og forklaret. (Lindeløv 2013, s. 155)

Også det at lige i en scanner er meget unaturligt, ikke mindst når ens hoved er fastspændt for at undgå bevægelsesstøj i scanningsbillederne..samtidig larmer en MR-skanner (op til 110 dB) så deltageren udstyres med ørepropper og høreværn. Nogle oplever klaustrofobi, andre hospitalsangst, hvilket kan resultere i at det bliver svært at koncentrere sig om de instrukser og stimuli der er i forsøget, og kan have dramatiske effekter på hjerneaktiviteten, som derfor ikke længere afspejler hvordan en opgave normalt håndteres (uden for skanneren) og det er en forskningsmæssig udfordring. (Schjødt 2013, s. 119)

### **Kritik af metode**

Som vi var inde på i starten, så er der forskellige (typer) forskningsspørgsmål, hvor fokus kan være på hhv. et praktiske eller et teoretisk emne eller problem.

De praktiske spørgsmål kan igen inddeles i hhv. de samfundsmæssige og de mere praktisk-produktive områder - hvor vi i dette speciale har valgt at se problemstillingen ud fra den første mere menneskelige vinkel, hvor samfundet åbenbart i forbindelse med flygtningeproblematikken anskuer det mere praktisk-produktivt (idet de hurtigst muligt skal tilkøbes arbejdsmarkedet) - og det er selvfølgelig af betydning for resultatet af undersøgelsen, idet man ofte kun ser det man kikker efter.

Videnskabelig forskning skal dog ikke kun være påvisning af 'forventede fænomener', men måske snarere en redegørelse for hvorfor de alligevel – på trods af eventuelle

hypoteser eller antagelser, alligevel er forventelige. Det minder lidt om det at skulle løse en gåde' men hvis der ikke (i bearbejdelsen af data) opstår nogen AHA-oplevelser, men der derimod hober sig op med data, der viser noget andet – måske endda det modsatte - af hvad forventedes, så er det måske en idé at skifte paradigme?

Hvis vi hele tiden støder ind i fænomener som ikke passer med den valgte teori, skal vi så afvise teorien og/eller skifte til andet paradigme!

Hvis det er den måde normal videnskab fungerer, så vil vi hellere finde en anden måde at arbejde på – en måde der kan rumme kompleksiteten uden at gå på kompromis med hæderlig praksis.

Derfor:

Ved at vi valgte en tredje position, hvor begge paradigmer på skift bidrager til forståelsen af vores problemstilling er vi ikke i den situation at skulle løse nogen gåde, men derimod at udvide vores horisont og få øje på nye veje der kan bruges til at 'tænke' forbedring af praksis.

Hvorvidt den videnskabelige metode er fulgt på den måde som vi har valgt at gøre dette, ved at bruge de forskellige paradigmer på skift, vil der måske være delte meninger om.

I hvert fald har det kræver en vis evne til multitasking, hvilket det gør at vi måske ikke vil anbefale metoden til hvem som helst. Det kræver under alle omstændigheder et vist overblik og måske også mere 'metavidenskabelig indsigt' end de fleste er i besiddelse af (måske os selv inklusive), for ikke at rode det hele sammen.

Vi har nu været gennem den første del af adagioen, ved i en forholdsvis hurtig 'andante' at have gjort rede for vores metode. I vores 'pas de deux' vil vi nu over til den langsommere del af adagioen – i form af vores hovedpunkter hhv. med sprog og traume, hvor vi først skal have sproget placeret i hjernen.

### **Hovedpunkt om sprog**

Vi vil nu sætte fokus på sprog og hvilke aspekter af sprog- og læringssyn, der har betydning for måden at tænke læring til traumeramte flygtninge.

I århundreder har filosoffer, psykologer, antropologer, sprogforskere og teologer arbejdet med at beskrive fænomener som bevidsthed, tanker, følelser, hukommelse, sprog og

kommunikation), og at kortlægge de hjerneområder og nerveforbindelser, der gør disse fænomener mulige.

Det har imidlertid vist sig, selv med nutidens biologiske metoder, at være en ret uoverskuelig opgave, ikke mindst pga kompleksiteten. (Østergaard, 2013, s. 10)

Leif Østergaard, som er læge (og cand.scient i astronomi, fysik og matematik) fortæller, at når vi oplever vores omverden, dvs. når vi bevæger os, tænker eller kommunikerer med andre, så er det et resultat af kemisk og elektronisk aktivitet i tusindvis af nerveceller i hjernen.

Leif Østergaards samarbejder med forskere fra hele verden på at forstå hjernen og kurere dens sygdomme, efter i over 100 år at have brugt røntgen og skalpel, viser at man nu er gået over til mere moderne metoder til diagnosticering og behandling af sygdomme. Fremskridt inden for computerteknologi og naturvidenskab har bevirket at man har skiftet de gamle metoder ud med ultralydsscanning (sonografi) og forskellige hjernescanningsmetoder med eksotiske navne som CT, MRI, PET, EEG, MEG og fMRI (som kan vise billeder af den levende hjerne og dens dynamiske aktivitet i funktion). Udstyret er ganske vist dyrt, men det har nedsat behovet for smertefulde, risikable og måske unødvendige operationer eller indgreb.

I forbindelse med sprog fortæller han, at hjernen konstant modtager signaler fra kroppens sansorganer, samtidig med at den styrer vore bevægelser og vore indre organers funktion. ..og hvert neuron er i kontakt med op til 10.000 andre hjerneceller (Østergaard, 2013, s. 9).

Alt dette kan ses med de nye metoder, men fra det at undersøge kommunikation mellem neuroner i hjernen, og til at kunne forklare komplekse fænomener som bevidsthed, tanker, følelser, hukommelse, sprog og kommunikation, er der et kvantespring, indrømmer han. (Østergaard, 2013, s. 9)

### **Sprogets kompleksitet**

Der er levende og døde sprog. Af døde sprog kan nævnes latin, som er et sprog der ikke ændrer sig længere. Døde sprog er frosne og uden bevægelse af nogen art, mens levende sprog forandrer sig over tid. De er som en organisme der er i stadig udvikling. Nogle ord går af brug, og andre ord skifter betydning, så de i den næste generations ører pludselig klinger helt forkert.

Man mener der er mellem 4.000 og helt op til 10.000 afgrænsede varianter af sprog i verden, alt efter hvem man spørger. Præcis hvor mange velafgrænsede varianter menneskenes sprog der forekommer er ikke altid nemt at afgrænse. Og hér er det netop det 'afgrænsede' der er problemet, for det er ikke altid nemt at sætte grænser mellem præcis hvor meget der skal til, for at to sprog kan betegnes som forskellige.

### **Forskellen på græsk og latin**

I modsætning til det græske sprog, som er naivt og egnet til et naturligt, muntert, åndrigt, æstetisk (og næsten lægger op til foredrag af naturanskuelser), så lægger latin mere op til, at ordenes betydning er 'almene' begreber. (Stig, 1994)

Det havde Johann Wolfgang Goethe som måske er den forfatter, der har haft størst indflydelse på sprogopfattelsen i vores del af verden i det 18. og 19. århundrede, meget stærke meninger om. Hvor det er substantiverne, der er dominerede det latinske sprog, er det i stedet verberne i det græske (især infinitiver og participier), og netop dette gør at betydningen undgår at stivne, ved at den allerede i ordet er færdigt udformet. (Wolf 1990, s. 91).

Ved at ordene i det latinske sprog næsten kom til at fungere som virkelige 'væsener', og derved som noget der erstattede det levende fænomen, kunne selve betydningen nemt komme til nærmest at 'stivne' i ordet. (Wolf 1990, s. 91). Og netop dette, mente Goethe, havde haft en yderst skadelig indflydelse på den videnskabelige tænkning i Europa.

Goethe betragtede således overgangen til den nyere tid, hvor latin mere og mere overtog den rolle græsk havde i den lærde verden, som et stort tilbageskridt. Der siges om ham, at han vidste meget om alt, og at han ligefrem havde sit eget anti-program, som gik ud på aldrig at 'tænke over tænkningen' idet han mente, at dette ville standse tankens produktivitet og frugtbarheden (Wolf, 1990, s. 11).

I det græske sprog var 'måden at tale på' medvirkende til at betydningen af ordene i forblev 'flygtig', så der ikke egentlig blev bestemt noget, alene ved ordet. Ordene var kun med til at antyde betydningen, ved at de hjalp til at kalde 'genstande' eller situationer frem i kraft af menneskets indbildningskraft og/eller forestillingsevnen.

Dette er en uhyre interessant iagttagelse i forbindelse med vores problemstilling, som vi vil derfor vende vi tilbage til den senere i forbindelse med vores anbefalinger, men først vil vi kigge på nogle specifikke facts om sprog.

### **Sprogets funktioner**

Inden for lingvistikken skelner man mellem syv forskellige sprogfunktioner:

1. den instrumentelle funktion
2. den styrende funktion
3. den sociale funktion
4. den personlighedsdefinerende funktion
5. den udforskende funktion
6. den informative funktion
7. den legende funktion

Den instrumentelle sprogfunktion handler om, at vi vha. sproget forsøger at opnå noget, eller at skaffe os ting som vi ikke ville kunne få fat i uden vha. sproget at gøre opmærksom på hvad vi gerne vil have.

Den styrende sprogfunktion bruger vi til, når man gerne vil have andre til at gøre et eller andet. Det er en 'gør som jeg siger'- funktion, hvor sprogets sociale funktion i højere grad anvendes til at komme i kontakt med andre, altså mere er en 'dig og mig'- funktion.

Den personlighedsdefinerende funktion handler om hvordan vi udvikler vores selvopfattelse og vores roller vha sproget.

Den udforskende funktion handler både om at opnå omverdens- og menneskeforståelse, og at få en større forståelse for de enkelte ord i sproget.

I den informative funktion informerer vi nogen om noget, det kan være informationer i forbindelse med et bestemt emne, men det kan også handle om at formidle følelser og holdninger.

I den legende funktion leges der med sprogets betydning med fantasi, (fx ved hjælp af / det kunne være) rim og remser, eller vittigheder og gåder. Det kan være sprogets lyde man er optaget af, eller det kan være det flertydige i sprogets indholdsside, fx hvad det er der gør at en vittighed er morsom. (Hilling, 2009, s. 23)

## Sprogets dimensioner

Men sproget har ikke blot disse funktioner, det hører også altid hjemme i en bestemt dimension. Inden for lingvistikken taler man fx om, at sproget har fire dimensioner, hhv. en semiologisk, en fænomenologisk, en pragmatisk og en hermeneutisk dimension.

Den semiologiske dimension er den fagvidenskabelige og strukturalistisk dimension.

Den fænomenologiske dimension kan bidrage med indsigt i sprogets ikke-sproglige oprindelse, mens de pragmatiske og hermeneutiske dimensioner begge, på hver deres måde, bidrager med den mere handlingsmæssige side af sproget. (Hilling, Munkholm Forlag 2009, s. 43).

Vi har nu været omkring forskellige sider af sprogets kompleksitet og vil nu se nærmere på det at tale og at kunne kommunikere med andre, hvilket er et væsentligt element i al sprogundervisning. Vi vil først se på et ekstraordinært tilfælde med en lille pige, som ikke var i stand til dette.

### Nadias tegnetalent

I betragtning af at det er den venstre hemisfære der er sprogdominant, er det tankevækkende at mennesket starter livet hovedsagelig i højre hemisfære, hvorfra vi gradvist flytter mere og mere aktivitet og flere funktioner over i den venstre. Som vi har set betyder det at noget kan gå tabt, hvilket meget godt illustreres ved denne beretning om en lille autistisk pige, Nadia, med et helt ufatteligt tegnetalent. Hun havde derimod ingen sprog og var ikke i stand til at kommunikere med omverdenen. (Scocozza, 1997, s. 72)

Efter flere års intensiv træning opnåede man at lære hende at kommunikere næsten alderssvarende – men på bekostning af hendes unikke tegneevner. Forskerne mente dengang at prisen for at 'blive verbaliseret' som det kaldes, var at hun måtte miste sin kunstneriske evne til at 'se' eller opfatte detaljerne som hun før kunne – dvs. hendes primære funktioner var så at sige flyttet fra højre til venstre hemisfære.

Med den nye viden vi har til rådighed i dag, tænker vi at måske - hvis hendes undervisere havde tænkt læring på en anden måde kunne hun have bibeholdt sit talent.

Vi ved selvfølgelig ikke hvilke metoder de anvendte, men det er nærliggende at antage at det har været de traditionelle indlæringspædagogiske metoder pga. Årstallet, måske, hvis

hun ikke havde været autistisk, og hvis han havde tænkt læring på en anden, måske mere æstetisk, måde - med fokus på sanser og synæstesi?

Måske viden på disse områder vil kunne overføres til andre faggrupper, og således komme rigtig mange mennesker til gode, også de traumeramte flygtninge.

Vi vil nu gå over til at se på talens betydning mere generelt.

### **Talens betydning**

Men hvad er det så der afgør en sætnings betydning, og hvad er det der gør at andre kan vide hvad det vi siger betyder?

Betydningen af en sætning eller en artikulation udspringer i første række af, at der er et mennesket der har valgt at udtale sig, og artikulere netop denne specifikke sætning. Samme person har valgt netop disse sproglyde, for at kunne formidle deres specifikke mening på en måde så andre kan opfatte om det dersiges skal opfattes bogstaveligt, eller der i virkeligheden er tale om sarkasme eller ironi. Og til dette formål vil det til dels være sprogets dimension, der afgør netop denne sætnings betydning (Hilling, 2009, s. 33).

### **Sprogpædagogiske retninger og metoder**

Inden for sprogundervisning er der forskellige pædagogiske metoder, ligesom der kan skelnes mellem forskellige pædagogiske retninger.

Man taler fx om at der er en 'genrebaseret' retning, og der er også en retning, der mere ser sprog som en 'ressource'. Der er desuden det man kalder lærings-domæne-pædagogik, en retning hvor der lægges mere vægt på 'forforståelse' og kulturel orientering. Til sidst kan nævnes den erfaringsbaserede fællesskabs- pædagogik, der vægter fællesskabet med de professionelle, for at eleverne hele tiden kan få mulighed for at blive udfordret på den måde der bedst matcher den enkeltes kompetencer. (Hilling, 2009, s. 27)

Af metoder kan bl.a. nævnes erfaringspædagogikken, der som ordet antyder lægger vægt på at eleven får mulighed for at danne sine egne erfaringer, samt reflektere med udgangspunkt i sine egne handlinger. Der er ligeledes den kritiske pædagogik, der forsøger at få eleven til ikke at være bundet af (eller fanget) i sine vante forstillinger, men at man i stedet stiller spørgsmålstejn ved den måde man plejer at tænke på.



Der er også den behavioristisk pædagogik, der kun beskæftiger sig med det, der kan iagttages direkte (hvilket ofte vil sige elevens adfærd). Her er det et naturvidenskabeligt ideal som bruges til forklaring på læring, og det er samtidig også her man finder den meget 'træningsbaserede' undervisning eller sprogpædagogik.

Til sidst kan nævnes den pædagogiske metode, hvor der fokuseres meget på gruppedynamik, (og en socialpsykologisk pædagogik, der med fokus på dialog og gruppedrøftelser, beskæftiger sig med (eller interesser sig for) på den måde at støtte op omkring gruppestrukturer. (Hilling, 2009, s. 27)

Vi har nu gennemgået en række forskellige vinkler på sprog. Vi vil nu gå over til at se på hvilket læringssyn og sprogsyn, regeringen har udstukket for landets sprogskoler, da det er et af de vilkår de er nødt til at tage med i deres overvejelser, når de planlægger undervisningen. ( Et Sociokognitiv læringssyn, UVM.dk )

I erkendelse af at lærernes lærings- og sprogsyn påvirker de valg de som undervisere foretager mht. planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning, har regeringen udarbejdet et katalog med retningslinier.

Dette er bl.a tænkt som en hjælp til at afdække kursisters kommunikative kompetence og progression, men også de metoder og teknikker der kan anvendes hertil.

I kataloget starter de med at slå fast at de 'tænker læring' ud fra et 'sociokognitivt' læringssyn og et 'kommunikativt funktionelt' sprogsyn, hvilket i praksis betyder at læring skal foregå gennem aktiv deltagelse i sociale praksisfællesskaber og via kognitive problemløsningsprocesser. Det betyder ligeledes at der både tænkes en social og en kognitiv dimension ind i læringsprocesserne.

Der skal være mulighed for kreativitet og at eksperimentere med sproget, og at undervisning foregår i varierede sproglige kontekster.

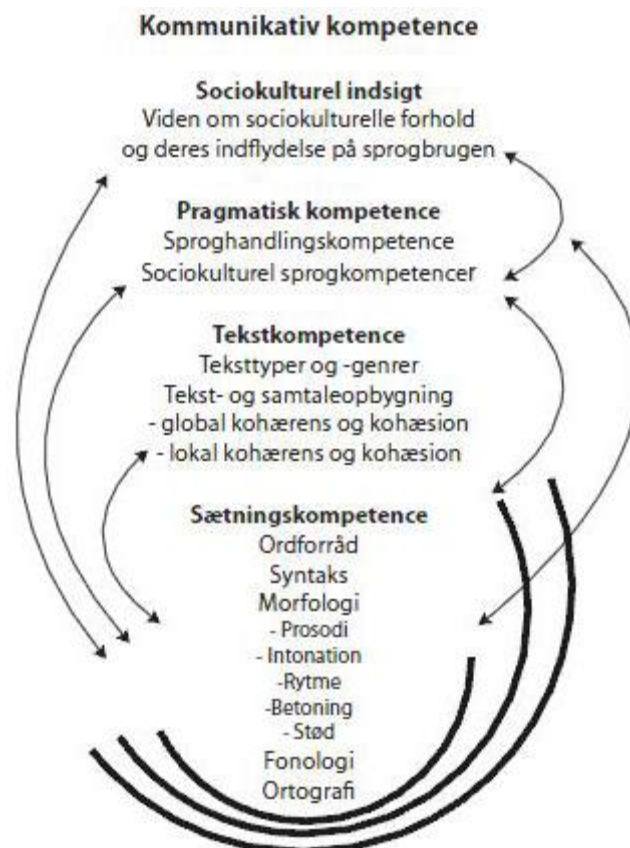
Kataloget kommer også ind på at en del af videnstilegnelsen sker gennem ubevidste processer, men pointerer at kursisterne har bevidst fokus på det der skal læres fordi denne sproglige opmærksomhed er en forudsætning for 'læring'.

Der slås fast at at man lærer bedst og mest: ” ... i praksisfællesskaber hvor arbejdsopgaverne giver mulighed for fælles problemløsningsprojekter, og hvor hver enkelt har anledning til fokuseret faglig og sproglig opmærksomhed.”

Vi kan således konstatere at der ifølge kataloget, ikke i det 'sociokognitive læringssyn' umiddelbart er noget der vil være en hindring for underviserne på landet sprogskoler, hvis de beslutter sig for (i højere grad end det er tilfældet i øjeblikket) også at tænke traumeaspektet ind i deres undervisning ... men vi må ligeledes påpege at der tilsyneladende ikke på nogen måde opfordres til at gøre det.

Derimod bliver der i afsnittet om det 'kommunikativt funktionelle' sprogsyn lagt op til at undervisningen bliver "afpasset efter ens interaktionspartner og den situation man befinder sig i." hvilket umiddelbart godt kunne omfatte hensynet til det at være traumeramt. Det er imidlertid ikke det der lægges vægt på, men snarere at kursisterne opnår et flydende, komplekst og nuanceret sprog der sætter dem i stand til at interagere både mundtligt og skriftligt.

For at anskueliggøre hvor komplekst en størrelse sproget er, har de fundet en model der illustrerer dette: Den kommunikative kompetencemodel, som viser sprogets mange komponenter – fra de mindste (lyd, bogstav, morfem) til de største (teksten, samtalen).



Vi kan således udlede, at den undervisning der i dag tilbydes på landets sprogskoler er underlagt visse om ikke restriktioner, så i hvert fald retningslinier, som må forstås som et 'vilkår', men at der i disse retningslinier er rum for en vis metodefrihed – også til at 'tænke læring' på en måde der tilgodeser traumeramte flytninge.

Noget kunne altså tyde på at regeringen siden den undersøgelse der blev foretaget i 2000, har flyttet sig mht sprogundervisning af voksne udlændinge, for som vi henviste til i indledningen var denne undervisning tidligere præget af et overvejende instrumentelt sprogsyn (Laursen og Holm 2010, s. 20)

Ud fra dette tolker vi at der er sket en ændring i regeringens måde at 'tænke læring' på i forbindelse med flygtninge. Det har måske noget at gøre med at der kom en anden regering til i 2001, som havde et lidt andet syn på flygtningeområdet, og som derfor valgte at prioritere det anderledes

I hvert fald blev der på det tidspunkt gjort en stor indsats for at forbedre den undervisning der tilbydes på landets sprogskoler, så det nu mere er de identitetsmæssige aspekter der fremhæves hvor det tidligere var mere formelt og 'instrumentelt', men der fokuseres stadig på at de skal blive i stand til hurtigst muligt at klare sig (uden sociale ydelser), dvs. blive tilknyttet arbejdsmarkedet og blive selvforsørgende, med ændringen betød at der blev sat ressourcer af til at forske i hvordan dette mål kunne nås på den bedste måde.

Dette er i høj grad er relevant i forbindelse med undervisning af traumeramte.

Desuden understreger underviserne selv flere gange at der er 'metodefrihed', fx der hvor de siger og hvordan dette kan tænkes (eller forstås) som baggrund eller grundlag for nye tilgange til, og ud fra forskellige fænomenologiske sprogsyn vs. med fokus på hvilken 'tilgang' der fungerer godt (mentalt og hjernemæssigt) for flygtninge der har været udsat for katastrofer og derfor ikke er i stand til at lære som før de blev traumeramte'.

Vi vil derfor nu rette blikket mod andre måder at 'tænke læring' og sprogundervisning på som sagtens ville kunne falde ind under denne (lovgivning).

### **Talesproget vs skriftsproget**

Skriftsprog er fx det vi møder i bøger og aviser. Når vi skriver, har vi som regel god tid til at 'kæle for' sproget, hvilket gør at at skriftsprog (hvis ellers det er korrekt skriftsprog)

ofte er kendetegnet af præcision i forholdsvis lange og måske komplicerede sætninger – og med komplicerede ord og stor variation i ordforrådet.

I modsætning hertil er talesprog det vi møder når vi fx taler med vore venner (eller i radioen)

– men talesprog kan også være skrevet ned. Det er det fx i romanfigurers replikker eller i kommentarer på internettet, hvor mange skriver fuldstændig, som de taler.

Talesproget er derfor ofte karakteriseret ved korte sætninger uden særlig stor variation i ordforrådet, en del tøv- og fyldord (som fx 'øh' og 'lissom'), foruden en masse gentagelser og en del 'fejl' både i ordvalg og måde at bygge sætninger op på. Derfor kræver det ..blot at kunne forstå talesprog, og at skulle kunne lære at tale et sprog, indebærer derfor at man selv udvikler en fornemmelse for effekten af disse forskellige stilvalg. For i en samtale vil alt dette normalt være noget 'afsender' og 'modtager' opfatter helt ubevidst, men det kræver at begge er fortrolige med sproget, at det er blevet 'automatiseret'.

Det at have udviklet en sproglig bevidsthed er dog ikke i sig selv en garanti for, at man kan udtrykke sig præcist og rammende, men det gør det som regel lettere at registrere hvorvidt det ikke lykkes. Og hvis ikke - så kan man forsøge at finde frem til en mere acceptabel eller forståelig formulering.

Denne sproglige bevidsthed hænger således også tæt sammen med 'kulturelle og sociale koder', hvilket omfatter en almen psykologisk, social og medmenneskelig 'fornemmelse' for hvordan vi virker på andre. (Heltberg & Lund, Gyldendal 1989, s. 123) Alt dette opfatter afsender og modtager helt ubevidst.

Da det er den samlede situation der afgør hvorvidt sproget fungerer i den konkrete situation, er den sproglige bevidsthed en væsentlig forudsætning for, at man kan få ordet i sin magt, specielt når det drejer sig om et sprog man ikke helt magter, og det er lettere hvis man er tryk ved situationen. For hvis ens sproglige selvtillid svigter, så kommer man nemt til at tænke uklart, fordi 'sproget og tanken' hører så nøje sammen at det kommer til at virke selvforstærkende (Heltberg & Lund, 1989, s. 118).

Den sproglige bevidsthed er en væsentlig forudsætning for at man kan få ordet i sin magt. At have udviklet sproglig bevidsthed er desværre ikke i sig selv en garanti for at man kan

udtrykke sig præcist og rammende, men det gør det måske lettere at registrere, når det ikke lykkes. Og så kan man sætte ind med et stykke bevidst sprogbehandling og prøve at nå en mere acceptabel formulering. (Heltberg & Lund, 1989, s. 122)

At kunne et sprog indebærer således at man har udviklet en fornemmelse for effekten af forskellige stilvalg. Derfor kommer den sproglige bevidsthed til at hænge nøje sammen med en almen psykologisk, social medmenneskelig fornemmelse – en fornemmelse af hvordan man selv virker. Man foretager sproglige valg bare man skal spørge hvad klokken.

Disse indledende betragtninger fører os til at tale om det fænomenologiske sprogsyn.

### **Det fænomenologiske sprogsyn**

Ud fra det fænomenologiske sprogsyn knytter følelser og andre bevidsthedsaspekter sig til en 'sansbar eller forestillingsmæssig form, der gør det muligt at reflektere det levede liv, hvor man bygger på at den fænomenologisk udforskning og beskrivelse af menneskets bevidsthedsliv er en forudsætning for at opnå en tilværelse med 'frihed og engagement'.

Da mange af disse indtryk og følelser forbliver uden for vores bevidsthed, idet de eksisterer og er nærværende, men kun i det 'levede' eller nuværende øjeblik hvorefter de fortaber sig et sted i hukommelsen, hvilket også gælder når vi lærer noget nyt hvor vi enten husker eller glemmer det bagefter. Vi kan altså sagtens 'lære' noget, uden at sætter sig tydelige spor som gør det muligt at kalde dem frem igen. (Madsen, 2009, s. 13)

Det er sådanne betragtninger der figurerer i det fænomenologiske sprogsyn, hvilket gør at sproget er så essentielt i forbindelse med at den enkelte kan blive i stand til at forholde sig til sin egen tilværelse og få (øget bestemmelse) over eget liv. For at kunne tænke dette ind i læring, vil vi se lidt nærmere på nogle eksempler på det fænomenologiske sprogsyn.

### **Eksempler på et fænomenologisk sprogsyn**

Vi vil først se på Lipps, bl.a. fordi han tænker analogt han opfatter sansningen som et udelt fænomen. For ham er et ords betydning altid artikulationen af et indtryk, dvs. hverken et tegn eller et begreb. Netop disse punkter er helt afgørende i forbindelse med Lipps og hans forståelse af sansning, sprog og bevidsthed.

Det er fx ikke med bevidstheden som med synet og iagttagelsen - idet det er karakteristisk for bevidstheden at være intentionelt rettet mod noget, hvorimod det ikke er derimod karakteristisk for synet og iagttagelsen, idet synet er rettet mod tingene, og i iagttagelsen er vi trådt i et forhold til tingene, (hvor man forsikrer sig om dens virkelighed). Men bevidsthedens forholdemåde må ikke forveksles med iagttagelsens, for 'retningen i iagttagelsen' er faktisk den stik modsatte af 'retningen i bevidstgørelsen', indvender Lipps. (Wolf 1990, s. 163)

På den måde eliminerer Lipps hele den henvisende sfære, idet der kun findes selve fænomenet. Han er således fortaler for den mere umiddelbare og æstetiske (eller det han kalder 'naturlige') erkendemåde og han mener at det er vigtigt at fremhæve denne erkendemåde ... (Wolf 1990, s. 156)

Falskhed opstår når man absoluterer én erkendeform, fx den mekaniske, analytiske, på bekostning af den dynamiske og syntetiske, mens sandhed opstår når både det at adskille og det at forene indgår i erkendeformen. (Wolf 1990, s. 88)

Ordnes betydning kan ikke indfanges i en definition eller et begreb, men man kan få et indtryk af hvad et ord betyder ved at lade det gennemløbe forskellige sætningssammenhænge og på den måde opdage alle dets nuancer. (Wolf, 1990, s. 126)

Sansningen er et udelt fænomen, mener han. Sansningen er derfor heller ikke blind uden et begreb (som fx Kant påstår). Vi fatter noget allerede i vores sansning. Det må vi gøre, for – som han argumenterer: ”*ellers kunne det forskelligste ikke virke ens på os. Citronen og latteren kan virke ens på os: citronskallen smager bittert og latteren fornemmes som bitter. Bordkanten føles som hård, og det gør kritikken også*” (Wolf, 1990, s. 128)

Desuden er vores sansninger er altid stemte (Wolf, 1990, s. 135)

Lipps beskæftiger sig meget med ordene og deres opbygning, herunder deres opdeling i sprogets mindste betydningsbærende enheder (morfemer). Han derfor ikke mener, at et ords betydning kan indfanges i en definition eller et begreb.

Det at et ords betydning altid stammer fra artikulationen af et indtryk, er således helt afgørende for den måde Lipps opfatter sansning, sprog og bevidsthed. (Wolf 1990, s. 126)

Præcis som Goethe, er Lipps imod den abstrakte erkendeform, som han ligeledes mener kommer af at vi her i Vesten har været undertrykt af den tænkning at det at 'erkendelse'

skulle bestå i det at bringe 'det sansede' på begreb, og at dette 'begreb' skulle være hentet fra en bevidsthed, der er adskilt fra verden. (Wolf, 1990, s. 16).

Fra Descartes af har hovedet været skilt fra kroppen i det meste af den europæiske tænkning. Det øksehug som Descartes her foretog er enestående. (Wolf 1990, s. 161)

Hos Lipps genkender vi her næsten Goethes ord om forskellen på latin og græsk, og Lipps' kritik af Descartes består ikke blot i, at han kritiserer Descartes' sjæl-legeme dualisme, han forklarer også delvis hvordan den er opstået (hvilket Kant mente hørte med til kritik). (Wolf 1990, s. 162)

Det er Lipps erklærede mål med bogen at vise, at den cartesiske selvbevidsthed er en illusion, og at sand bevidsthed er funderet i den bevidsthed sanserne indeholder. (Wolf 1990, s. 24)

Forudsætningen for at kunne forstå betydningen, er således ikke den rene fornuft, men det at kunne bevæges. Ordet er artikulation af indtryk. Det forskelligste vækker det samme indtryk og hvad det fælles er, forsøger vi at kategorisere med ordet. (Wolf, 1990, s. 146)

Derfor sidder vi i virkeligheden inde med en mængde ubevidst viden, bare ved at kunne bruge ord på den rigtige måde. Og denne viden kan vi blive bevidst om, men kun gennem 'det anskuelige eksempel'. (Wolf, 1990, s. 149)

Det er altså på én gang en erkendelse af tingen og selverkendelse. Vi får på en gang hold på tingen og på os selv, fordi tingene viser vej i lyset af vores engagement og vore hensigter. (Wolf, 1990, s. 152)

Og der er altid noget, der er 'det samme' - også i det forskellige, derfor vækkes erindringen i indtrykket. Erindringen er på den måde som en åndelig kraft der er i vores hukommelse (Wolf, 1990, s. 137)

Menneskets affekter (er) imidlertid altid påvirket af dets holdning (eller mangel på samme). Mennesket har derfor et 'brudt' forhold til sin egen natur. (Wolf, 1990, s. 140)

"*Talen og det talte ord vil betyde nogen noget*", siger Lipps om talen, og der findes mange 'typer' af tale, men de har alle det til fælles at de vil 'betyde nogen noget'. (Wolf, 1990, s. 144)

Sprog og ord foreligger derfor ikke oprindeligt som isolerede 'genstande', der sådan kan sættes på begreb. De foreligger derimod som en sammenhængende form, i 'form' af tale.

Derfor er det ikke nogen genstand/ objekt, eller noget fremmed vi skal undersøge, men derimod det velkendte, det vi på forhånd er 'indfældet' ubevidst i. (Wolf, 1990, s. 145)

Dette er vigtige pointer i forbindelse med sprogundervisning, når ord skal formidles fra et sprog til et andet – fordi de indeholder et hint om hvordan dette bedst kan gøres uden at betydningsindholdet går tabt (hvilket netop ofte sker når ord oopfattes som 'ting' eller selvstændige 'objekter'. Og derfor er Lipps så inspirerende for os, der arbejder med sprogundervisning.

### Ordene i dagligsproget

Hos Løgstrup finder vi ligeledes 'guldorn' til inspiration mht. at tænke læring til vore målgruppe.

Mht. dagligsprogets "vidde og prægnans", som Løgstrup kalder det, så spænder ordene i dagligsproget over en masse forskellige betydninger. Løgstrup udtrykker sin forundring over det enkelte ord eller udtryks evne til både at være vægtigt og træffende i den enkelte situation, men samtidig også rumme en masse forskellige betydninger.

Dette kalder han ordenes 'vidde og prægnans' og det er kun i dagligsproget at disse spiller sammen - alle andre steder end i dagligsproget udgør de to fænomener nemlig modsætninger – ved at vidde står for mangel på præcision, og præcision for mangel på vidde. (Løgstrup 1989, s. 104)

Da hvert enkelt ord tjener det formål at være med til at danne mening i en sætning, har ordene således oprindeligt fået deres betydningsindhold netop ud fra 'talens mening'

I nogle sammenhænge kan et ord sagtens udskiftes med et andet ord, fx med et synonym, uden at talens mening ændres af det, men der kan også være også sammenhænge hvor dette helt vil forstyrre eller ændre 'talens mening' (Løgstrup 1989, s. 107)

Dette forklarer han med at i hver modsætning til et andet (og beslægtet) ord, så er det enkelte ords betydning viid i den ene ende af skalaen, og 'præcis' i den anden ende.

Men derudover kan ordet slå 'en vifte' af indbyrdes forskellige modsætninger ud, hvilket gør at talen kan lade samme ord veksle mellem forskellige modsætninger, alt afhængig af



hvordan samtalen udvikler sig (og hvad konteksten kræver). Der er således ingen ende er på ordenes nuancemuligheder.

Dette er vigtigt, fordi det i lige så høj grad som vi måtte have behov for at præcisere noget, også kan have behov for det modsatte, nemlig at lade betydningen stå åben.

Ved det at vi kun kan sige én ting ad gangen, er det således ikke muligt at præcisere 'det ene', uden samtidig at lade være med at præcisere 'det andet', og alle ord har en større eller mindre 'vifte' af modsætninger, uden at viftens grænse af den grund kan trækkes op. Men er ordene ikke beslægtede, så bliver det 'intetsigende' at stille dem overfor hinanden. (Løgstrup 1989, s. 102)

Graden af vores ords betydningsvidde, dvs. måden vi taler på, er betinget af (og afspejler derfor) på hvilket 'intellektuelt niveau' vi befinder os. (Løgstrup 1989, s. 104)

Sproget fungerer ganske vist som et 'redskab' for vores erkendelse, men det erkender ikke for os, det kan ordene i vores/denne sprog-skatten ikke spare os for, nej, det må vi selv gøre.

Vi må selv komme til klarhed over hvilken kontekst vi befinder os i, og om vores forståelse enten skal være/ blive 'entydig' eller 'prægnant'. (Løgstrup 1989, s. 104)

Og ved netop dette udmærker dagligsproget sig, ved at dets betydning på én gang er både prægnant og flertydig, uden at det er en modsigelse, for det er prægnant i ordets opfyldelse af talens mening, og flertydig når det bliver taget op som tegn på hvad der forefindes. (Løgstrup 1989, s. 108)

Vi kan heraf udlede, at der er noget i ordets betydning, der er det samme – og at dette 'samme' ikke handler om at være det samme inden for et bestemt område – men at det snarere (eller tværtimod) handler om 'noget' der netop går på tværs af de forskellige områder (Løgstrup 1989, s. 109)

I forbindelse med sprogundervisning betyder det, at når et ord oversættes fra et andet, så er det en udfordring at få hele denne vifte med, fra det ene sprog til det andet. Derfor er det så vigtigt, at ordene ikke kun fremstår som bogstaver på papir eller lyde, men at de knyttes til meningsfulde sammenhænge.

## Merleu-Ponty og sproget som 'helhed'

Merleu-Ponty bidrager med en meget poetisk skildring af, hvordan ordene i sproget er i stand til at skabe nye betydninger, når vi bruger sproget på en kreativ måde.

Ifølge Merleu-Ponty dækker det sproglige udtryk over en kropslig og sanselig skabelsesproces, der vil kunne fremtræde som fuldstændig selvindlysende, og derfor giver det ikke mening at skelne mellem udtryk og indhold i sproget. Han forsøger at anskueliggøre vha. en illustration, hvor han sammenligner sproget med et maleri. Ved at forstå sproget på samme måde som et maleri, forsøger han at beskrive sprogets funktionsmåde så vi bedre kan forstå dets virkelige karakter.

På samme måde som de forskellige (sansede) farver i maleriet tilsammen danner en betydning, kan også sproget 'tale' til os gennem tegn.

Tegnene i sproget fungerer på samme måde som de forskellige (sansede) farver i maleriet, der tilsammen danner en 'betydning'. Og i kraft af den enkeltes evne til sanseligt at tilegne sig verden, bliver det muligt at lade dette 'sansede' komme til udtryk - på en måde der beskriver eller gengiver det på ny – som noget helt nyt ved at den enkelte gør det med med sit helt eget præg, og sin helt personlige stil. På den måde vil udtrykket, samtidig med at det 'abstraherer' fra virkeligheden, også gengiver det "på en måde der danner en ny betydning eller mening".

Når sproget på den måde bliver som en 'helhed' giver det ikke længere mening at skelne mellem udtryk og indhold, mener Merleu-Ponty. (Rendtorff 2002, s. 336) – og dette finder vi er en noget anden tilgang, end den man finder på de fleste sprogskoler og -centre.

## Tosprogethed

Ordet 'tosproget' bruges om de personer, der i hverdagen bruger flere sprog som deres 'dagligsprog'. Man skeler med udtrykket ikke til på hvilket niveau den enkeltes sprogfærdigheder er, eller hvorvidt familien er ét- eller tosproget. Betegnelsen 'tosproget' bruges desuden ofte om personer med 'anden etnisk baggrund' end dansk, eller med et andet modersmål end dansk. Nogle vil måske ligefrem betragte det som udtryk for 'manglende' sproglig kompetence, og ikke som en ressource

Men personer med 'dansk som modersmål' er ofte også 'tosprogede', idet de måske bruger dansk derhjemme, og engelsk på uddannelse eller arbejde.

Ud fra en norm om kun ét sprog som 'det ideelle' - eller 'det normale', og vil derfor ofte betragte sproglige kombinationer som 'problematisk', mens man i et "tosprogetheds perspektiv" derimod har øje for, at forskellige sprog kan have forskellige funktioner i forskellige sociale sammenhænge.

Det er imidlertid ikke kun flygtninge, der gør brug af to eller flere sprog. Faktisk råder vi allesammen over forskellige sproglige repertoarer som vi anvender forskelligt, alt afhængig af hvem vi kommunikerer med og med hvilket formål.

Det er derfor kun naturligt hvis flygtninge og tosprogede i nogle situationer vælger at gøre brug af flere sprog og derved kombinere de sprog, der udgør deres sproglige repertoire (Laursen & Holm 2010, s. 26).

Det handler således om at tænke sprog, ikke som 'mangel' men som som ressource. Men det har tidligere været meget almindeligt at betragte det at være 'tosproget' som et problem, næsten som om det at have mere end ét sprog udgør et handicap.

Det er imidlertid ikke så let som underviser, hvor man hele tiden bliver præget af - men selvfølgelig også selv er med til at præge - de holdninger der ligger til grund for den sprogundervisning der finder sted.

Dette er noget der foregår både politisk, kulturelt og videnskabeligt, og det kan derfor være svært som enkelt fagperson at ændre på tilgange eller tænkemåder, ikke mindst i en allerede eksisterende praksis. Det er imidlertid vigtigt at kende til disse mekanismer.

For kun gennem refleksion og viden vil det være muligt bevidst at påvirke og ændre sin egen tilgang til undervisningen, hvis man skulle opdage at den ikke helt lever op til de kriterier der kræves for at tilgodese de kursister der skal nyde godt af undervisningen. (Kerka 2002)

### **Skjult læring - under traumatiske begivenheder**

Under traumatiske oplevelser sker imidlertid en læring, som foregår under ekstreme omstændigheder og som i situationen fungerer som en nøglen til overlevelse.

Læring i den ekstreme situation og under traumatiske begivenheder, er en slags "skjult læring", som sker på baggrund af den enkeltes tidligere viden, baggrund, sociale relationer og personlige kvaliteter. Den "skjulte læring" er reaktioner på traumatiske begivenheder, der "optages" eller huskes af kroppen som strategier for handling og vil

præge individet og dets indlæringssevne fremover, hvilket understreger hvordan læring ofte forudsætter tilpasning til en række individuelle behov.

Den skjulte læring kan ytre sig på flere forskellige måder, som ofte kommer til udtryk ved:

- alt-eller-intet reaktioner, det kan være pludselige skift i humør og stemning
- dissociation som en afstand mellem krop og sind som kan være en forsvarsmekanisme til at cope med traumatiske oplevelser, evt. fremkaldt af noget der minder om disse traumer
- en manglende tro på at verden ser et godt sted at være, tab af tillid til (og mening med) tilværelsen, samt måske lavt selvværd.
- frygt og skam, som grundlæggende gør det svært og måske ligefrem 'betændt' at tale om de traumatiske oplevelser, derfor tavshed

Hvis den traumeramte kursist er præget af sådanne strategier, så må der i sprogundervisningen nødvendigvis tages højde for dette for at der kan finde læring sted. og her er det sprogunderviserens udfordring og opgave at forsøge at integrere læringsbehovene med de psykiske (og evt. fysiske) behov. (Benseman 2012)

## Hjerne og sind

Når vi skal koble sprog og traumer med vores problemstilling kræver det en mere indgående uddybning af hjernen. For hvordan starter det - hvordan lærer vi overhovedet at tale? Og hvor foregår alt dette inde i vores hjerne? Her må vi skifte paradigme og 'inklinere for' kognitionsvidenskaben.

Mange forskere er af den opfattelse, at forholdet mellem hjerne og psyke er af en sådan natur, at det ikke kan bevises videnskabeligt. Det fremgår bl.a. at den holdning vi har fundet hos to meget anerkendte hjerneforskere.

De har den holdning at 'videnskaben' er begrænset til at besvare spørgsmål, der kan stilles inden for en bestemt livsanskuelse, som til gengæld ikke selv kan efterprøves (altså selve livsanskuelsen) – hvilket betyder at når mange af de (moderne) hjerneforskere, der beskæftiger sig med krop-psyke-problemet (som omfatter 'problemet' med bevidsthed) går ind for en 'materialistisk' eller 'monistisk' tilgang (dvs. de antager at 'psykisk liv' er

resultatet en enorm samling af neuroner) og derefter begynder at undersøge, hvilke processer i samlingen, der udgør bevidstheden, så mangler der noget at holde dette op imod.

Hvorvidt (og i hvor høj grad) de forskellige filosofiske positioner (fx i krop-psykeproblemet, som udgør en del af disse hjerneforskerens 'livsanskuelse') har noget at gøre med den virkelige "virkelighed" er derfor på en måde uvist. Men for dem selv ofte kun indtil de kan 'transformeres' til verificerbare hypoteser. (Solms & Turnbull 2004, s. 66)

Det er noget af grunden til at vi ikke kan nøjes med dette ene paradigme.

## Hjernen



Allerede tre uger efter et menneskes undfangelse begynder hjernecellerne at dannes.

Deres vækst foregår i spurter, til tider dannes helt op til 250.000 celler i minuttet, og efter fødslen fortsætter hjernen med at vokse, idet der dannes netværk af forbindelser, så dens størrelse tredobles i løbet af det første leveår hvilket bl.a. adskiller mennesket fra dyrene. (The Universe Within, Morten Hunt, 1982, s. 44)

Hjernen består af 100 milliarder nerveceller, hver celle har i gennemsnit omkring 10.000 kontakter med andre nerveceller, hvilket svarer til at der er flere mulige tilstande i hjernen

end der er partikler i hele universet. En forsker har udtalt, at selv efter årtusinders spekulation og de seneste årtiers intensive videnskabelige forskning, er hjernen fortsat et mysterium. (The Brain: the last frontier, Richard M. Restak, 1979, s. 390).

Hjernen er således kroppens mest komplicerede organ, og derfor også det som vi har sværest ved at forstå, og hvordan tingene rent faktisk foregår i hjernen, ved vi ikke så meget om. Samtidig er hjernen en fascinerende indgang til sjælens inderste hemmeligheder og med de nye scanningsmetoder kan der opfattes i stigende tendens som den eneste 'rigtigt videnskabelige metode' til også at undersøge psyken/sindet.

Det kan imidlertid nemt føre til grov forsimpning, at hvis man kan vise at noget psykisk hænger sammen med noget i hjernen, er det sandt og forklaret. (Lindeløv, 2013, s. 155).

Mange ofte er ukritiske over for hjerneforskning og neurovidenskab, men alle forskere ved, at der er større eller mindre 'svagheder' i de fleste forskningsprojekter. Dette bliver ikke altid nævnt, fordi det kræver en dyb forståelse af forholdene, derfor fremstilles forskning ofte forenklet (hvilket som sagt kan føre til grov forsimpning). Desuden er der mediernes gengivelse af forskning om hjernen, som ofte kun indeholder tre 'overordnede fortællinger', som de bruger når de formidler' hjerneforskning, hvilket netop er et eksempel på sådan grov forsimpning (Lindeløv, 2013, s. 161).

Mediernes tre overordnede fortællinger er:

1. at hjernen er en ressource, der kan optimeres og som skal plejes, eller
2. at hjernen er et indeks for forskelle mellem mennesker (fx syge vs. raske), eller tilstande (fx stresset vs afslappet), eller
3. at hjernen kan give os biologiske beviser for mentale tilstande

Da vi ikke ønsker at falde i denne fælde, vil vi være noget grundigere i vores behandling af hjernen og sindet, for som vi har set er menneskets hjerne en ret ubegribelig størrelse.

### **'Infantil amnesi'**

Vi fødes fx alle med flere milliarder synapser. Heraf er der mange vi enten ikke har brug for – eller bare ikke får gjort brug af. Alle disse synapser repræsenterer de potentielle forbindelser mellem neuroner, som muligvis er nødvendige for at opbygge interne repræsentationskort over og modeller af den verden vi befinder os i. På en måde repræsenterer de alle de mulige verdener, vi ville kunne befinde os i. Den aktuelle

omverden vi fødes ind i, resulterer i at der kun er en del af disse forbindelser der aktiveres, og det er kun dem der forstærkes, mens alle dem der ikke bruges, henfalder. Denne proces kalder man 'neuronal beskæring'. Da erindringer fra barndomme ikke længere bruges 'atrofierer' eller henfalder de. Derfor handler 'infantil amnesi' blot om hukommelsens henfald, dvs. desintegration af gamle forbindelser, som ikke længere bruges. Man behøver derfor ikke (som nogle hævder), at henvise til en aktiv "fortrængningsmekanisme" for at forklare den ret udbredte vanskelighed ved at genkalde hændelser fra den allertidligste barndom. (Solms & Turnbull, 2004, s. 147).

Erindringer er en af vores nøgler til hukommelse, så dette er vigtig viden når vi tænker læring, og for bedre at forstå hvordan alt dette hænger sammen' er vi nødt til at starte med centralnervesystemet.

### **CNS (og det retikulære system)**

CNS

Hjernen

Rygmarven

Perifere nervesystem

Somatiske

Autonome

Sensoriske motoriske

sympatiske parasympatiske

Det somatiske nervesystem har både sensoriske (opfattende) nervebaner + motoriske (udførende) nervebaner. De sensoriske kaldes **afferente** (de indførende), og de motoriske kaldes **efferente** (de udførende). Dette autonome nervesystem har **sympatiske og parasympatiske** nervesystemer.

Det sympatiske forbereder kroppen på handling (og kan virke som alarmsystem), mens det parasympatiske vedligeholder og genlagrer energi (fx ved at sænke hjerterytningen), mens det perifere nervesystem forbinder hjernen og rygmarven med resten af kroppen.

Det autonome nervesystem findes i to tilstande: parasympatikus og sympatikus.

Parasympatikus er aktivt i hvile, fx når vi fordøjer, restituerer og bygger kroppen op med nye celler, mens 'sympatikus' er aktivt, når vi mødes af frygt og har behov for at stikke af eller tage kampen op, hvor hjertet hamrer derudaf, pupillerne blive store, hænderne svedige, muklerne fyldes med blod. (Birkkjær & Kjær, 2014, s. 37)

Hjernen består af således af grå og hvide områder eller substanser, hvor den hvide substans i hjernen er isolerende fedtskeder, der ligger rundt om axonerne.

Den grå substans omfatter alle 'cellerkroppe' og dendritter, er på hjernens overflade, samt dybtliggende kerner, der er som små øer der ligger langt fra hjernens overflade, foruden områder i hjernestammen, lillehjernen og rygmarg. (Birkkjær & Kjær, 2014, s. 44)

Neuronerne i hjernen er elektrisk ladede celler, og de kommunikerer ved hjælp af elektrokemiske signaler. Men ikke nok med det – hjernen er også 'plastisk'.

### **Plasticitet**

Det at hjernen er plastisk betyder populært, at hjernen ændrer form, når man bruger den (næsten som muskler der bliver brugt).

Hjernens plasticitet (findes som):

- udviklingsplasticitet (den forandring der sker fra barn til voksen)
- Som indlæringsplasticitet (kan trænes)
- Kompensatorisk plasticitet (effekten af genoptræning efter en hjerneskade)

Ordet 'plasticitet' stammer fra græsk 'plastikos', og er afledt af verbet 'plassein' som betyder: danne eller at forme, så opr. dækkede betegnelsen over et fast stofs evne til at skifte form under påvirkning af en kraft. (Birkkjær & Kjær, 2014, s. 45).

Det er nødvendigt at koble denne viden med begrebet 'bevidsthed' for at skabe sammenhæng mellem hjernen og sindet.

### **Bevidsthed og forskellige bevidsthedsformer (fysiologisk)**

Der er forskellige bevidsthedsformer. Man kan være ubevidst (fx sove), eller ved bevidsthed (vågen). Man kan også tale om at være sig noget bevidst, eller ligefrem at være sig selv bevidst.



Når vi er ved bevidsthed, dvs. når vi er fuldt bevidste og vågne, så 'er vi hos os selv', mens det at vi være ubevidst eller sove, indebærer det at vi ikke længere er 'hos os selv', men at vi er 'rykket væk fra os selv'

### **Bevidst eller ubevidst**

Det at være sig noget bevidst handler om at være i en situation som kan erkendes og tages stilling til, mens det 'at være sig selv bevidst' eller 'blive sig selv bevidst' er med fokus på at kunne noget, det at have selvtillid. Det giver en følelse af 'at have sig selv' eller 'at være samlet' i forhold til det i situationen der skal 'klares' (Pahuus, 1995, s. 83).

Den menneskelige bevidsthed kan opdeles i en spontan og en reflektiv bevidsthed, disse veksles i et uafbrudt samspil og udgør en fælles enhed. Det særlige ved den spontane bevidsthed er en uafbrudt bevægelse af indtryk, tanker og følelser, mens den reflektive kontrollerer handlinger og reflekterer over den spontane. (Madsen, 2009, s. 15).

I sproget skelner vi mellem om noget gøres hhv. bevidst eller ubevidst, fx kan det at blive bevidst om noget handle om at føle ansvar eller 'skyld' i forbindelse med en situation, så der er altså flere slags – hvilket vi ikke vil komme ind på endnu/her, men først når vi kommer til sindet og 'den mentale'. Det er netop her hjernen er specielt interessant, fordi den er det centrale organ eller kommandocentral, der afgør vores 'opfattelse og udførelse af informationer'. (Ringmose, Tromborg, Beck-Nielsen & Kjærgård 2000, s. 16)

Hjernen består nemlig af forskellige avancerede systemer, der er fx belønningssystemet.

### **Belønningssystemet og systemet til følelser**

Belønningssystemet udsender signalstoffet dopamin, (fx når vi har nået et mål), har betydning for stort set alle vore handlinger. Det bliver frigivet når vi læser, hopper, leger, mediterer, spiser etc.

Et andet af de dybe systemer er følelssystemet (det limbiske system), som arbejder med følelser, stemninger og lugte, som er tæt relateret til belønningssystemet). (Birkkjær & Kjær, 2014, s. 38)

Vi kan således forstå at der er tale om meget komplicerede og fintfølede mekanismer, og det er derfor ikke så mærkeligt at de er følsomme over for negativ påvirkning udefra – fx det vi kender som stress.

## Stress

Man skelner mellem to typer stress: den panikagtige, og den udfordrende, hvor sanser er skærpede og kroppen parat til at yde sit yderste (fx eksamen). Når vi er en lille smule stressede, dvs. årvågne og på vagt, så er det transmitterstoffet noradrenalin. Dette transmitterstof spiller også en vigtig rolle, når vi skal lagre ny viden (nye erindringer) hvilket betyder at 'moderat' stress kan hjælpe os til at lære nyt (Koldbye og Frøkjær-Jensen, 2008, s. 106).

Stress kan således være godt og ligefrem nødvendigt i små mængder, så vi kan håndtere 'krusninger' i hverdagen. Men hvis det tager overhånd, og kroppen går i en tilstand af kronisk stress (som følge af for lang tid i denne tilstand), så kan det være med til at nedbryde både kroppen og hjernen. På den måde kan god stress udvikle sig til dårlig og skadelig stress.

Som vi så i forbindelse med det autonome nervesystem (og 'sympatikus', som aktiveres af stress når vi fx rammes af frygt eller føler behov for at stikke af / tage kampen op), så sker der det at hjertet hamrer afsted, mens pupillerne bliver store, hænderne svedige og musklerne fyldes med blod.

Nogle studier tyder desuden på, at dele af 'hukommelsecentret' i hjernen (hippocampus) bliver nedbrudt under denne stress, og at det kan være med til at forklare hvorfor vi husker dårligere, når vi er stressede. (Birkkjær & Kjær, 2014, s. 36).

Dette kan ses som en forklaring på hvorfor hjernen er adskilt fra blodet (via blod-hjernebarrieren, som forhindrer at ukendte stoffer kommer ind). (Birkkjær & Kjær, 2014, s. 39)

Blod-hjernebarrieren, som adskiller hjernevævet fra blodet er lokaliseret til karvæggens inderste lag, der udgøres af en sammenhængende tæt membran, mens der i de fleste andre organers kar, i modsætning hertil, er huller og sprækker mellem de enkelte celler.

Barrieren er dannet af væggen i hjernens kapillærer hvis inderste cellelag (af endotelceller) er så tætliggende, at de udgør en effektiv adskillelse mellem blodbanen og cerebrospinalvæsken. Derved beskytter barrieren hjernen mod skadelige stoffer fra blodbanen. Fedtopløselige stoffer, fx ilt, alkohol og mange lægemidler, passerer forholdsvis let, hvorimod vandopløselige stoffer, fx salte, passerer vanskeligt blod-hjernebarrieren (glukose og aminosyrer, som er vandopløselige, kan dog passere blod-hjerne-

barrieren pga. specielle 'transportmekanismer' (idet endotelcellerne også medvirker til at transportere de stoffer, som hjernen har brug for).

Denne blod-hjerne-barriere har stor fysiologisk betydning, fordi den er med til at sikre en konstant kemisk sammensætning i hjernen, og dermed de bedste betingelser for hjernecellernes funktion.

Ved traumer eller længerevarende stress (som giver forandringer af hypothalamus-hypofyse-binyrebark akse) kan der ske det at blod-hjerne-barrieren bliver utæt, hvorved proteiner fra blodet kan bevæge sig ind i hjernen og ud i cerebrospinalvæsken. Dette har dermed stor betydning på hvordan hjernen indlæringsmæssigt reagerer på stress og traumer.

## Hippocampus



Undersøgelsens patienter led af hukommelsestab på grund af hjerneskader i hippocampus, som ses på billedet. Hukommelsen virker i et stort netværk af strukturer i hjernen, men netop hippocampus indeholder de vigtigste strukturer for ny indlæring. Hippocampus styrker vores hukommelsesspor, så vi kan genkalde os erindringer. (Illustration: Wellcome Trust Centre for Neuroimaging at UCL)

En række undersøgelser har påvist, at denne ekstreme stress foruden disse permanente forandringer i hypothalamus-hypofyse-binyreaksen, også kan forårsage atrofiske forandringer i hippocampus, som af forskere omtales som vores hukommelses-hjerne. Man opdagede fx at hippocampus hos traumatiserede Vietnam veteraner var 10 % mindre end i kontrolgruppes hippocampus, og forandringer af hypothalamus-hypofyse-

binyrebark aksen kan også observeres hos mennesker, som har været udsat for umenneskelige påvirkninger (og nogle forskere mener, at disse forandringer kan bestå i et halvt århundrede). Selv om det stadig ikke helt kan udelukkes, at sådanne 'afvigelse' har været der fra begyndelsen, så antyder en lang række undersøgelser på både dyr og mennesker, at ekstrem stress kan forårsage atrofiske forandringer i hippocampus, samt permanente forandringer i hypothalamus-hypofyse-binyreaksen. (Hansen, 2002, s. 168).

Sådanne fund er gjort blandt ofre for seksuel udnyttelse eller fysisk mishandling, hvilket viser at ekstreme traumatiske begivenheder kan føre til at et menneske måske aldrig bliver sig selv igen, hverken psykologisk eller biologisk.

Forsøg med aber og rotter (som 'stresses') har fx vist 'atrofiske' forandringer i hippocampus, hvilket betyder at de henfalder eller visner.

Pga. den neurotoksiske reaktion på blodet der bevæger sig ind i hjernen, igangsættes der en biokemisk nedbrydningsproces i form af døde og skadede nerveceller, og dendritter (cellernes 'modtagerorganer') der visner og skrumper ind. (Hansen, 2002 s. 167).

Tidligere mente man at disse forandringer udgjorde permanente tab, og at der således var tale om en kronisk hjerneskade, men nyere forskning peger på at netop hjernens fantastiske plasticitet og dens evne til at reparere sig selv, sandsynligvis er større end først antaget.

Det kræver imidlertid at vi giver hjernen det, den skal bruge for til at udbedre skaderne. Ellers er der en vil risiko for at funktionsnedsættelserne kan blive varige.

Dette er en yderst interessant og meget vigtig viden for os, ikke kun i forbindelse med emnet for dette speciale, men også fordi vi alle lever i en kompleks verden som i periode kan give anledning til stress pga. generelle psykiske belastninger, foruden alle de tab og kriser vi også møder gennem livet. Det kan for nogle af os føre til udvikling af angst, udbrændthed og depressioner.

Det må derfor være en vigtige opgave at forsøge at finde effektive (måder) at normalisere de psykobiologiske processer, som bliver 'slået itu' af sådanne ekstreme psykologiske belastninger. (Hansen, 2002 s. 168).

## PTSD

I modsætning til de udviklingskriser vi alle skal igennem, fordi de netop er en del af livet og det at være menneske, så er traumatiske kriser altid udløst af ydre årsager. Der kan være tale om ulykkes tilfælde, fysisk og psykisk mishandling eller det kan være i forbindelse med krige og naturkatastrofer. Og det er altid hændelser, der opleves eller tolkes som tab af noget fundamentalt for de pågældende personer. I nogle tilfælde kan sådanne alvorlige kriser udvikle sig til PTSD, men ved den rette krisehåndtering og ved hensigtsmæssig at gennemleve de obligatoriske sorgfaser, kan det ofte undgås.

Begreberne sorg og krise bruges ofte synonymt, men hvor kriser ofte er kortvarige og tidsafgrænsede og således betegner selve den tilstand der er udløst af en dramatisk situation, så er sorg ofte et langvarigt forløb der bedre kan betegne processen.

## Traumer og kriser

En krise er som oftest reaktion på noget vi ikke tidligere har mødt og som vi derfor ikke ved hvad vi skal stille op med.

Der er imidlertid stor forskel på hvordan tab opleves og fortolkes, afhængig af kultur og livsværdier. Men når der er tale om en ”krise” så er tilstanden altid kendetegnet af at være udløst af ydre omstændigheder der tolkes som tab af noget fundamentalt for personen eller i hvert fald en trussel om et sådant tab. Der vil derfor altid være voldsomme og modstridende følelser, med forvirring og manglende evne til at bruge sin sædvanlige problemløsningsevne.

Hvis ikke disse karakteristika er til stede, er der ikke tale om en egentlig krise. Der kan være stor forskel på hvordan tab opleves og fortolkes – afhængig af kultur og livsværdier – hvilket er vigtigt at være opmærksom på når man arbejder med flygtninge.

Gerald Caplan, som er en af verdens førende inden for forebyggende psykiatri (voksen, barn og familie psykiatri; og samfund mental sundhed). Hans bidrag til forebyggelse, krisehjælp, mental sundhed høring, og social støtte er ”monumentale” og siges at være uden for tilfælde. (Erchul, 2009)

Ifølge Gerald Caplan opstår der en krise, når vi står ansigt til ansigt med forhindringer (det kan være trusler mod vigtige livsmål), og det i øjeblikket ikke er muligt at tackle

situationen ved at anvende sine sædvanlige 'metoder' til problemløsning, hvilket medfører en periode med desorientering.

Der gøres måske mange forskellige frugtesløse forsøg på at finde en løsning (eller bare en mening), og lidt efter lidt opnås der en 'tilpasning' som, måske (måske ikke), er den 'bedst mulige' for den traumeramte og dennes familie.

Caplans medarbejder, Lydia Pappoport, tilføjer noget interessant i den forbindelse, idet hun gør opmærksom på at: ” ... *en krise ofte indeholder mulighed for vækst, forudsat at visse gunstige faktorer kan tilvejebringes*”. (Erchul, 2009)

Dette er yderst interessant og tankevækkende, men som vi har set, giver traumer i første omgang 'rystelser i 'sjælen', hvilket rammer personlighedens dybeste lag.

De er derfor karakteriseret af tab af den basale tillid til verden, og udløser derfor ofte både angst og stress. For at den basale tillid genskabes, kræves der tid til at bearbejde sorgen, finde fodfæste og komme videre med sit liv, og jo mere traumatisk krisen har været, jo vanskeligere vil det være at nå hertil.

Nogle af de mange af de flygtninge, der er kommet hertil fx fra krigen i Syrien, kan have oplevet rædsler som vi måske end ikke kan forestille os og derfor vil det ikke være realistisk at have stor forventninger af dem.

### **Den nødvendige smerte**

Sorg er en af de mest basale processer i menneskelivet, og det er vigtigt at forstå dette. Det er ligeledes vigtigt at forstå, at alle tab indebærer forandringer - og at det ofte hjælper at sørge og græde over sine tab.

Vrede er også en vigtig del af sorgarbejdet, og det er derfor også vigtigt at komme i kontakt med sin vrede. Det er fx normalt at rette sin vrede direkte mod det, der har været årsag til tabet og smerten.

Det kan hjælpe at komme af med vreden, gerne til nogen der vil (og tør) lytte, for det at 'sætte ord' på sin vrede kan være del af den proces, der bringer en tabsramt tilbage til sig selv. Det er som regel ikke noget problem med vrede, idet der som regel er forståelse for i omgivelserne, at der hører en vis portion vrede med til normalt sorgarbejde.

Det er straks vanskeligere med andre følelser, idet der i nogle kulturer kan være en tendens til at betragte fx gråd som en slags 'følelsesmæssigt sammenbrud', og som udtryk for 'ikke at have styr på sig selv'.

Derfor kan det at udtrykke sin smerte gennem gråd opleves som noget pinligt og /eller skamfuld. Det kan føre til, at nogle forsøger at holde tårerne tilbage, hvilket kan være decideret skadeligt, fordi kroppen i stedet kan udvikle andre (mere uhensigtsmæssige) strategier til at bearbejde smerten - fx at sorgen 'indkapsles' i kroppen, uden for bevidsthedens rækkevidde. Der kan opstå forskellige fysiske symptomer, ofte i form af smerter forskellige steder i kroppen, (noget som af lægerne ofte kaldes 'funktionelle lidelser' og de derfor ikke kan behandle). Vi har oplevet at dette er meget udbredt blandt flygtninge og vi så det også (oplevelse fra S 2 – feltnoter fra undervisning hvor kvinde med smerter i nyrerne, afvist af læge).

Ifølge Johan Cullberg's teori om sorg og krise (som vi nævnte i indledningen) kan dette føre til at den sorgramte 'kører fast' eller 'går i stå' i sorgprocessen. Det at sorgen på den måde bliver 'kronisk' kan før til, at personen begynder at udvikle psykosomatiske reaktioner - ved at psykiske smerter bliver til fysiske smerter.

Mange eksperter betragter derfor også gråd som den vigtigste sorgreaktion. Gråden kan hjælpe os til at vi, i stedet for at føle os 'ude af os selv' - igen kan komme tilbage, dvs. 'ind i os selv', ved at vores følelser (og tanker) integreres på et dybere niveau/ plan.

Desuden er det påvist, at tårer fungerer som en del af kroppens genopretning, idet de indeholder nogle stress-reducerende kemiske stoffer. Den angstforløsende dybe gråd synes således at være en slags 'urkraft' der hjælper os til at 'give slip' på det vi har mistet, så vi gradvist kan begynde at genvinde balancen.

Sorgarbejdet handler således om at erkende hvad det er vi har mistet, og at gennemleve alle de følelser det kalder frem i én. På den måde vil det blive muligt udvikle nye 'måder at leve på' - ikke ved at glemme eller fortrænge det der er mistet - men derimod ved at nå frem til at kunne forholde sig til 'det mistede' på nye måder. Denne viden er særdeles vigtig i forbindelse med sprogundervisning og indlæring af nyt.

### **Positive følger af traumatiske kriser**

Netop fordi den traumatiske krise er så dramatisk, kan den altså give mulighed for relativt hurtigt at komme i kontakt med længst glemte erindringer om gamle traumer. Da der her er tale om mange 'ægte' følelser som de er lagret med i hjernen, mener nogle eksperter at vi gennem sorgarbejde også kan komme i kontakt med erindringer om gamle traumer.

Det kan være barndommens undgåede følelser pga. manglende coping-strategier og måske omsorgssvigt af forskellig slags. Sorgarbejde kan i nogle tilfælde virke lægende også på disse 'tidlige skader', hvilket kan føre til personlig vækst og udvikling.

I forbindelse med sprogindlæring kunne det tænkes at disse genvakte følelser måske også bruges til at styrke hjernens evne til at lagre nye informationer, hvilket dog altid må opvejes med risikoen for at genaktivere behandlingskrævende traumer.

### **Simultan aktivering**

De neurale og strukturelle konsekvenser af traumatiske begivenheder kommer til udtryk gennem hyperarousal og dissociering. I forbindelse med dissociering kan der udløses forskellige indre opioider. Disse medfører fx smertereduktion, fastfrysning og en hæmning af vokalisering, hvilket kan repræsentere en afskæring fra den ubærlige situation. Der kan desuden ske en paradoks, samtidig aktivering af det sympatiske og det parasympatiske nervesystem, hvor blodtrykket og hjerterytmen falder, samtidig med at det cirkulerende arousalniveau forhøjes.

Denne samtidige eller simultane aktivering i det energiudvidende og det energibevarende system, kan medføre en kronisk fastholden i en traumatiseret tilstand, hvilket på sigt medfører vanskeligheder med at afbalancere sympatisk og parasympatisk aktivitet.

Resultatet kan blive at nervesystemet ikke kan lagre følelsesmæssig information, hvilket hindrer lagring af nye viden. (Hart & Schwartz, 2008, s. 208).

Dette kan meget vel være det, der er tilfældet med de traumeramte og være en del af årsagen til deres indlæringsvanskeligheder.

### **Dissociation og kognitive funktioner**

Alt hvad der foregår automatisk, alt hvad der er ubevidst eller førbevidst, uanset om det er medfødt som overindlært, er resultatet af dissociative processer. De kognitive og mentale



funktioner er således ikke konstante eller objektive størrelser, men er i høj grad afhængige af den situation eller virkelighed man befinder sig i. De mentale funktioner synes at være opdelt i forskellige scener (Damasio, 1994).

Nogle af disse dissociative processer betragtes af nogle forskere som en slags 'positiv dissociation', fordi de gør det muligt at kunne koncentrere sig om en opgave, mens forstyrrende og overflødig information udelades. Ved at færdigheder og viden er tilgængelig i én sindstilstand, men ikke i en anden, tillader det at vi kan hellige os en opgave fuldt og helt. Ud fra denne vinkel kan dissociation betragtes som en form for optimal fokusering, som hvis man bliver fordybet i læsningen af en bog, lukkes alt andet ude, man glemmer tiden og får mulighed for at fordybe sig, leve sig helt ind i handlingen. Bevidstheden så at sige 'indskrænkes' og fokuserer optimalt (Hemmingsen 1998, s. 104).

Men det kan også føre til at vi fører os selv bag lyset, man kan fx forstille sig en person, der på den ene side er modstander af abort og dyremishandling, men på den anden side går ind for dødsstraf og korporlig afstraffelse af børn. Ved (måske ubevidst) at overgive ét sæt holdninger, ønsker og værdinormer til én bevidsthedstilstand og andre holdninger, der er i konflikt hermed til en anden (og på den måde undgå eller 'fortrænge' konflikten), kan der tilsyneladende opnås en vis form for følelseskontrol og mulighed for handling.

Denne form for dissociation kan synes velegnet til at håndtere sådanne 'grundlæggende værdikonflikter', som ikke umiddelbart kan løses. Men fordi vi på den måde bedrager os selv, må det betragtes som dysfunktionelt.

## Hukommelse

Lokaliseringen af en række af hukommelseselementerne til bestemte hjerneregioner bygger dels på studiet af de hukommelsesforstyrrelser, der optræder hos patienter med lokaliserede hjerneskader, dels på målinger af det regionale stofskifte i hjernebarken under løsning af forskellige hukommelsesopgaver.

Genkendelse af sanseindtryk baseret på langtidshukommelse er knyttet til specielle underområder af de hjerneregioner, der i øvrigt behandler den pågældende sansekvalitet. Genkendelse af billedinformation er således knyttet til et af de 'sekundære' synsområder.

Der regnes almindeligt med tre hovedformer for hukommelse:

1) *Sensorisk hukommelse*, som fastholder helt ubearbejdede sanseindtryk (lys, lyd, kropsberøringer, osv.) i ganske få sekunder, indtil de eventuelt bliver genstand for vor opmærksomhed.

2) *Arbejdshukommelse*, der fastholder indkodede indtryk og tanker (ord, tal, simple mønstre) i op til omkring et minut, således at de eventuelt kan bearbejdes mere grundigt og indgå i mere omfattende tankeprocesser.

3) *Langtidshukommelse*, der fastholder kodet og struktureret information (forståelse, viden), i princippet livslangt, men i praksis oftest begrænset af glemsel.

Nogle funktioner i hjernen fylder meget i et bestemt område, mens andre fylder mindre. For forståelsens skyld kommer vi nemt til at forenkle og dermed simple funktionerne i hjernen, ved fx at sige at en bestemt funktion sidder et konkret sted, fx at langtidshukommelsen sidder i tindingelappen. Det er ganske vist ikke usandt, men det er heller ikke den fulde og detaljerede sandhed.

Det viser sig nemlig at langtidshukommelsen 'lapper' ind over andre hjernelapper. Og det gælder ikke kun for hukommelse, men også for andre kognitive og mentale funktioner (fx logik, overblik, rumlig orientering, social opmærksomhed, samt alle sanserne). (Birkkjær & Kjær, 2014, s. )

Det er ekstremt vigtigt at huske når vi beskæftiger os med forskning i hjernen, netop fordi den er så kompliceret at vi simpelt hen er nødt til at forenkle for overhovedet at tale om den. Og denne forenkling kan bevirke at vi ikke får øje på alle de muligheder der ligger i kompleksiteten og plasticiteten.

### **Eideisk hukommelse**

Individuelle forskelle i evnen til at huske er i stor udstrækning uafhængige af 'almen begavelse'. Således er det ikke ualmindeligt, at endog særdeles svagtbegavede mennesker (*idiot savants*) kan huske store mængder af faktuel information, fx datoer eller sportsresultater.

Usædvanlig god hukommelse er oftest begrænset til et særligt område og baseret på en særlig træning. Fx er stormestre i skak langt bedre end begyndere til at huske stillinger fra skakpartier, som de ser for første gang; derimod er der kun ringe forskel, hvis brikkerne er stillet tilfældigt op. Stormestrene har altså ikke en generelt bedre hukommelse, men de

har langt flere erfaringer at trække på inden for netop dette spils regler. I sjældne tilfælde kan der være tale om særlige medfødte anlæg for at huske bestemte former for information.

Man taler fx om eideisk, som betegner en nærmest fotografisk hukommelse for synsindtryk, som i nogle undersøgelser har kunnet spores hos omkring 5 % af børn omkring skolealderens begyndelse, men som langt sjældnere hos voksne. Luria fortæller fx om en mand som var ude af stand til at undertrykke sin levende synshukommelse, der forstyrrede hans øvrige tanker og almindelige gøremål, så han blev mentalt invalideret; han huskede for meget. Så her er vi som sagt nødt til at forenkle.

### Hukommelsens fysiske grundlag

Hukommelsesmekanismer er et grundlæggende karaktertræk i hjernens funktion hos alle undersøgte dyrearter. Den fysiske ændring, der er ansvarlig for dannelsen af hukommelsesspor, antages i alle tilfælde at være ændringer i signalstyrken mellem de involverede nerveceller eller i den måde, de behandler signaler på. Ændringerne kan skyldes ændret frigivelse af signalstof eller ændret transmittereffekt efter nydannelse eller fjernelse af forbindelser mellem nerveceller, de *synaptiske forbindelser*.

### Hukommelsessystemer

Hukommelsen er et af de mest populære forskningsområder inden for moderne neurovidenskab. (Solms, 2004, s. 176)

Forskere har fundet at hukommelsen understøttes af to relativt uafhængige, neurovidenskabeligt og psykologisk homogene systemer: et bevidst og et ubevidst. Distinktionen mellem bevidste og ubevidste hukommelsesmekanismer er bredt accepteret inden for den moderne neurovidenskab. Ingen betvivler at langtidshukommelsens spor kan aktiveres, uden at de ledsagende oplevelse optræder som bevidst erindring. Faktisk har de fleste hukommelsesprocesser denne form. (Solms, 2004, s. 148)

Den biografiske hukommelse er (i hvert fald delvist) tilgængelig for bevidstheden, men der er også et system der ikke er underlagt viljens kontrol, nemlig procedurehukommelse. Dette hukommelses system funktion er: implicit, først og fremmest perceptuel, ikke-deklarativ og ikke-refleksiv. Forskerne mener at dette system i visse henseender er mere

domineret af emotionel og impressionistisk information, end det er tilfældet med den selvbiografiske, bevidste hukommelse.

I procedurehukommelsen opbevares bl.a. information om hvordan motoriske færdigheder og de forskellige handlingssekvenser udføres. (Fonagy, Schore og Stern, 2006, s. 49). Man har fundet frem til at hos mennesket er hukommelsen *distribueret*. Der findes således ikke ét hukommelsescenter, men en række hjerneområder, der hver for sig bidrager med specielle hukommelseselementer. Hukommelse er kun en delfunktion af disse områders aktivitet.

### **Arbejdshukommelsen**

Arbejdshukommelse er især knyttet til trelaget hjernebark tilhørende hippocampus og en række tilstødende områder, bl.a. thalamus samt mamillaria. Hippocampus er desuden af betydning for evnen til rumlig orientering og evnen til at bringe indtryk fra forskellige hjerneområder (fx lyd og syn) i relation til hinanden i et samlet hukommelsesindtryk.

Endelig er den del af arbejdshukommelsen, som knytter sig til problemløsning og planlægning af adfærd, knyttet til den forreste del af hjernebarken. Langtidshukommelse og arbejdshukommelse er med andre ord adskilte processer, som ofte rammes uens ved hjerneskader. Overførelsen af hukommelsesindhold fra korttidshukommelse til langtidshukommelse, *konsolidering*, er knyttet til den peri-rhinale hjernebark.

Arbejdshukommelsen kaldes også korttidshukommelse, idet den har en meget begrænset kapacitet, som kan måles ved det antal informationsenheder (fx cifre eller bogstaver), man kan gengive straks efter, at de er præsenteret. Denne hukommelses spændvidde er normalt omkring syv enheder.

Hukommelsens spændvidden for tal (altså af vilkårlige tal) er en klinisk standard-test til afprøvning af arbejdshukommelsen. (Synonymt med evnen til at fastholde ting i bevidstheden). Hvis man ikke kan fastholde 7 tal, er arbejdshukommelsen unormal! (Solms, 2004, s. 90)

Men hvis personen har erfaringer, der gør det muligt at skabe sammenhæng i det præsenterede materiale - fx bogstaver, der udgør et ord, cifre, der udgør ens eget telefonnumre - så kan materialet reduceres (omkodes) til færre enheder og mængden af

information i arbejdshukommelsen derved forøges. Adskillelsen af arbejdshukommelse og langtidshukommelse har fået stærk støtte fra neuropsykologien. Neuropsykologien har også medvirket til, at langtidshukommelse deles op i flere funktioner.

Den estisk-canadiske psykolog, Endel Tulving (f. 1927) indførte i 1972 at man skelnede delte op imellem forskellige slags langtidshukommelse, hhv episodisk (oplevede enkeltsituationer) og semantisk (almen begrebesmæssig viden) hukommelse. I 1983 foreslog han endnu en slags langtidshukommelse, den procedurale, som er den der er grundlaget for vore færdigheder og vaner.

Den 'procedurale' hukommelse er "tavs" eller implicit i den forstand, at vi ikke kan gøre rede for den information, vi husker, men vi kan blot vise, at vi husker den ved at bruge den i praktisk handling (at 'vide hvordan').

Nogle skader i hjerne berører kun den episodiske hukommelse, mens patienten udmærket kan tale og forstå sprog, dvs. at hukommelsen for semantisk viden fra fortiden er upåvirket (fx retrograd amnesi), mens andre hjerneskader kan forstyrre den semantiske viden (såkaldte agnosier) uden at berøre patientens personlige erindring og anden episodisk viden.

Mens patienter med svær anterograd amnesi for både episodisk og semantisk materiale (fx patienter med Korsakovs syndrom) alligevel kan tilegne sig procedural og implicit viden. De kan således lære at spille klaver, skønt de aldrig husker, at de har spillet før; og mennesker, de møder gentagne gange, kommer til at virke bekendte, uden at de kan sige, hvem de pågældende er (*knowing how*).

Arbejdshukommelse er en sådan type ubevidst hukommelse, som sætter os i stand til at bevare informationer 'on-line' i hovedet i en kortere periode (kaldes derfor også af nogle forskere for korttidshukommelse). Det er den der gør det muligt for os at huske begyndelsen på den udredning vi er i gang med så vi kan sige det, vi har planlagt at sige.

Det område af hjerne som rummer arbejdshukommelsens verbale del, omfatter bl.a. Brocas område som aktiveres når vi holder gang i den sproglige information.

Man mener desuden at det også er stedet hvor syntaktiske regler huskes. Disse sprogfunktioner er begge særdeles vigtige i forbindelse med sprogproduktion. Det er

imidlertid mekanismer i frontallapperne, der holder styr på arbejdshukommelsen.

(Hansen, 2002, s. 191)

Som en 'indre kunstmaler' der vha. emotioner tilføjer alle dagens input et farvestrøg af stemthed, så de er nemmere at genkalde og som skulle beskytte disse fine mekanismer i hippocampus, som har taget mere eller mindre skade, eller helt er blevet ødelagt af ekstrem stress (over længere tid).

Der er mange grund til at tro at angstbetning er et eksempel på netop ikke-deklarativ hukommelsesdannelse.

Hvis vi kommer ud for noget traumatisk, danner vi normalt både bevidste og ubevidste erindringer om begivenheden (et aspekt ved traumet kunne fx være lyd eller duft), noget vi associerer til (sindsoprivelsen) og noget som indlagres både på et bevidst og ubevidst (emotionelt) plan. Hvis det hippocampus baserede system ikke fungerer, indlagres udelukkende de ubevidste aspekter af angstbetningen. (Hansen, 2002, s. 125)

Omvendt ville hændelsen udelukkende blive repræsenteret på et deklarativt plan, hvis amygdalakernerne var ude af funktion (vigtige for ikke-deklarativ, emotionel hukommelsesdannelse).

### **Teorier om hukommelse**

Den klareste teori for, hvorledes hukommelse etableres, er blevet fremsat af den canadiske psykolog Donald Hebb i 1949. Denne teori postulerer, at de stimuli der skal huskes, styrker signalkoblingen, *synapserne*, mellem de nerveceller i hjernen, som aktiveres af stimulus, og tilsammen danner disse celler et *engram*. Dette celleensemble vil herefter lettere aktiveres, og engrammet dermed genkendes, hvis stimulus senere genpræsenteres. Han postulerede også, at samtidig aktivitet i to forbundne nerveceller var signalet til at øge den synaptiske kobling mellem dem. Synaptiske forbindelser med disse plastiske egenskaber er siden fundet netop i de områder af nervesystemet, der er knyttet til hukommelsesfunktioner.

Der opstår en langtidsforstærkning af visse synaptiske forbindelser i hippocampus efter en kort periode med høj aktivitet. De detaljerede mekanismer for synaptisk plasticitet undersøges stadig, ligesom forbindelsen til hukommelsen fortsat er uafklaret.

Enkle former for indlæring hos hvirvelløse dyr med et begrænset nervesystem har givet mulighed for at undersøge relationen mellem adfærdsændring og koblingen mellem de nerveceller, der styrer adfærden.

Hos **havsneglen** *Aplysia* er det vist, at etablering af hukommelsesprocesser er associeret med ændringer af synapsestyrken for bestemte forbindelser mellem de involverede celler. Disse fund har gjort det muligt at klarlægge en række af de mekanismer, der styrer reguleringen af synapsestyrken. Mekanismerne synes i stor udstrækning at være de samme for alle dyrearter.

### Hukommelse og læring

Det er bemærkelsesværdigt, at de processer, der regulerer dannelsen og styrken af synaptiske forbindelser under hukommelse og indlæring, tilsyneladende også er ansvarlige for dannelsen af fungerende nerve netværk under hjernens tidlige udvikling, hvorunder hele dens overordnede funktionelle anatomi lægges fast.

Arbejdshukommelse er især knyttet til trelaget hjernebark tilhørende hippocampus og en række tilstødende områder, bl.a. thalamus samt mamillaria. Hippocampus er desuden af betydning for evnen til rumlig orientering og evnen til at bringe indtryk fra forskellige hjerneområder (fx lyd og syn) i relation til hinanden i et samlet hukommelsesindtryk.

Langtidshukommelse og arbejdshukommelse er med andre ord adskilte processer, som ofte rammes uens ved hjerneskader. Overførelsen af hukommelsesindhold fra korttidshukommelse til langtidshukommelse, *konsolidering*, er knyttet til den peri-rhinale hjernebark.

I hippocampus opstår der en langtidsforstærkning af visse synaptiske forbindelser efter en kort periode med høj aktivitet. De detaljerede mekanismer for synaptisk plasticitet undersøges stadig, ligesom forbindelsen til hukommelsen fortsat er uafklaret.

Når vi lærer noget nyt, og når vi husker eller glemmer noget, skyldes det forandringer i nervevævet.. det er denne foranderlighed..benævnes plasticitet. Her er det at påvirkning af stimulus fører til to slags ændringer i nervesystemet.

Den første ændring (excitabilitet) får nervecellen til at reagere på indkomne impuls. Den anden fører til visse permanente funktionelle ændringer i bestemt systemer i neuronerne

(som resultata af passende stimuli). (Nielsen, 2011, s. 5), med plastiske ændringer som dannelsen af nye synaptiske forbindelser mellem nerveceller. Det essentielle i begrebet neuroplasticitet: at hjernens funktion tilpasser sig de påvirkninger, den udsættes for, herunder den gentagne udførelse af en funktion. Her har plasticitet betydning for vores indlæring, hukommelse og tilpasningsevne. (Nielsen, 2011, s. 6).

Meget tyder på at hovedårsagen til at vi glemmer ting, ikke så meget er manglende evne til at lære nyt, som det er et problem med at genkalde erindringer. Det ses ikke kun efter skader i nervesystemet, men generelt når vi lærer ny adfærd får ny viden eller mere generelt ændrer vores tankemåde er præget af mere betydelige omstruktureringer af vævet, både fordi nogle forbindelser dør eller falder bort, og fordi andre kommer til i forsøg på at erstatte deres funktion. (Nielsen, 2011, s. 7)

Langtidshukommelse og arbejdshukommelse er med andre ord adskilte processer, som ofte rammes uens ved hjerneskader. Overførelsen af hukommelsesindhold fra korttidshukommelse til langtidshukommelse, *konsolidering*, er knyttet til den peri-rhinale hjernebark.

### **Teori om hukommelse, som er aktuel i forbindelse med traumer**

Selv om vi i daglig tale taler om hukommelse i ental, så viser det sig at indlæring og kundskabstilegnelse sker på flere niveauer. Det ubevidste hukommelsessystem bygger bl.a. på den limbiske struktur, som kaldes hippocampus (som er nabo til amygdala i temporallappen).

Hvis hippocampus skades, kan det være vanskelig at danne ny bevidst hukommelse, mens andre indlæringstyper som ikke kræver bevidst erindring, kan foregå ganske upåvirket. (Hansen, 2002, s. 123). Der er derfor grund til at tro, at angstbetingning er et eksempel på en ikke-deklarativ hukommelsesdannelse. Hvis vi fx kommer ud for noget traumatisk, så danner vi normalt både bevidste og ubevidste erindringer om begivenheden, det kunne fx være lyde eller dufte. Men hvis det hippocampusbaserede system ikke fungerer, så lagres udelukkende de ubevidste aspekter af angstbetingningen. (Hansen, 2002, s. 124)

Hvorimod hvis amygdala-kernerne var ude af funktion, så ville hændelsen udelukkende blive repræsenteret på et deklarativt plan, (som er vigtig for ikke-deklarativ, emotionel hukommelsesdannelse). (Hansen, 2002, s. 125)



Et eksempel på sådan dissociation mellem bevidst (deklarativ) og ubevidst (ikke-deklarativ) kundskab, dvs. både noget vi associerer til (sindsoprivelsen), og noget som indlagres både på et bevidst og ubevidst (dvs. emotionelt) plan.

Arbejdshukommelse er ganske vist ubevidst, men vha bevidst fokusering er vi i stand til at styre (korttidshukommelsen og) arbejdshukommelsen, ved at vi ganske enkelt retter vores opmærksomhed mod noget bestemt (selv om dette for nogle kan være vanskeligt nok).

Det gælder imidlertid ikke for langtidshukommelsen – den ligger under bevidsthedstærsklen og således uden for vores bevidste styring. Derfor kan vi ikke selv bestemme, hvad vi vil hhv. vil huske eller glemme. (Illeris, 2007, s. 115).

### **Problemer med arbejdshukommelsen**

De mest almindelige tegn på problemer med arbejdshukommelsen er:

- En tendens til at miste overblikket
- Vanskeligheder ved at fastholde de logiske forløb i tankerne (når man taler eller skriver om et emne)
- At man ofte glemmer en del af en opgave, mens der arbejdes på den anden del af den
- Vanskeligheder generelt med at huske læsestof

Der kan desuden være et stor forskel på hhv. læseforståelse, som fungerer ok, mens det halter med hukommelsen for det læste. (Ringmose, Tromborg, Beck-Nielsen & Kjærgård 2000, s. 83)

### **Om hvordan vi husker**

Ifølge den amerikanske forsker og nobelprismodtager, Erik R. Kandel, sker der ikke kun elektriske men også en kemiske forandring af hjernecellernes struktur, når erindring lagres i hjernen

Når erindring lagrer sig, vil hjernecellens struktur ændre sig på molekyleneiveau. Det sker i et fintfølede system, som involverer protein polyadenylation element-bindeing protein (CPEB), og som forskerne mener har forbindelse med dopamin (belønningssystemet). Erindringer kan derfor læses som kemiske spor i hjernecellerne.

Det betyder at jo mere 'emotionelt involverede' vi er når vi præsenteres for noget nyt, desto bedre vil vi efterfølgende kunne huske det vi lærer.

Via forsøg har forskerne fået bekræftet formodninger om at det område i hjerne, der kaldes amygdala, aktiveres når der dannes følelsesmæssigt stærke erindringer.

Amygdala, som aktiveres i forbindelse med bestemte følelser, og jo stærkere den følelsesmæssige oplevelse er, desto kraftigere er det spor der sætter sig i hjernens hukommelsescenter, (hippocampus) som omsætter tanker og sansninger til erindringer. (Koldbye og Frøkjær-Jensen, 2008, s. 117)

### Hippocampus i dialog med hjernebarken

Hjernebarken er hjernens hukommelsesbank og den modtager stimuli fra omverdenen der bearbejdes trinvis i hukommelsebarken, først i primærsensorisk bark, derpå i unimodal parasensorisk cortex og til sidst i **polymodal** parasensorisk cortex.

Parasensorisk cortex sender axoner til paralimbisk cortex dvs. til primitive cortexområder med direkte kontakt til det limbiske system. (en sådan paralimbisk cortexregion er ..parahippocampus. Dens efferens udgøres af cortikalt bearbejdet information (både uni- og polymodale stimuli). (Hansen, 2002, s. 161)

Fordi – og dette er vigtigt – det er i hjernebarkens neuron(myriader), at deklarativ hukommelse lagres, mens det er hippocampus som muliggør at de fæster sig der.

Hjernebarken er vores deklarative hukommelsesbank, og det er hippocampus, der muliggør indsættelse af deklarativ valuta i denne bank.

Input organiseret ved at hvert mentalt billede sønderdeles i sine bestanddele, og disse komponenter gemmes på forskellige pladser i cortex. (Hansen, 2002, s. 159)

Det har vist sig, at hvis perforantbanen udsættes for kortvarig (men højfrekvent aktivering) så fremkommer der en måske permanent øgning af den synaptiske effekt på målneuronerne i hippocampus. .. samme mængde transmitter giver større udslag på hippocampus-neuroner.. dette fænomen (long-term potentiation) tiltrækker sig stor interesse i indlæringsammenhæng, fordi det kan udgøre det synaptiske grundlag for hvorledes indlæring sætter sig fysiske spor i de enkelte synapser.

Svenske forskere (Bengt Gustafsson og Holger Wigström, fra Göteborg universitetet) kortlægger i detaljer de molekylære mekanismer der ligger til grund for LTP. (Hansen, 2002, s. 160). Gyrus parahippocampalis (og frem for alt den af dens komponenter som kaldes entorbinalcortex) sender information til hippocampus.

De meget tykke axonfibre (et af hjernens største associations-fibersystemer), som går fra entorhinalcortex til hippocampus (kaldes perforantbanen), og de kommunikerer med deres 'målneuroner' ved at frigøre glutamat en stærk excitatorisk neurotransmitter. Via kobling i gyrus parahippocampalis kan følelser gå ind i det hippocampale trisynaptiske kredsløb, for at dukke op i samme paralimbiske bark (sandsynligvis i modificeret form). (Hansen, 2002, s. 161)

Gyrus parahippocampalis sender nervetråde tilbage til de associationsområder, som gav anledning til det cortikale input. Info fra cortex går altså ind i hippocampus (og andre limbiske strukturer) for senere at dukke op igen på samme sted.

Ved stærkt sammenkædet med hjernebarken, gyrus parahippocampalis danner en tragt, som opfanger info fra alle modaliteter og lodser dem ind i hippocampus. H gengælder denne rapportering ved (via Gyrus parahippocampalis) at projicere tilbage til de mange barkområder, som forsynede den med info.. sandsynligvis er det dette ekko, der giver hjernebarkens neuroner evne til ikke blot at bearbejde sensorisk input, men også at lagre den. (Hansen, 2002, s. 162)

### **Ny forskning**

Enkle former for indlæring hos hvirvelløse dyr med et begrænset nervesystem har givet mulighed for at undersøge relationen mellem adfærdsændring og koblingen mellem de nerveceller, der styrer adfærden. Som vi så har forskning i havsnegle gjort det muligt at klarlægge en række af de mekanismer, der styrer reguleringen af synapsestyrken, og disse mekanismerne synes i stor udstrækning at være de samme for alle dyrearter. (Hounsgaard & Larsen, 2014). Det er sådan forskning der bl.a. har dannet grundlag for søvnforskning.

### **Ny søvnforskning**

Søvnforskningen har nye interessante teorier, hvoraf nogle er særdeles tankevækkende i forbindelse med traumeramte. Der forskes fx i om stofskiftet og immunforsvaret rummer en form for hukommelse med aktiv 'systemkonsolidering' ligesom der forskes i om det er de

samme mekanismer, der gør sig gældende for konsolidering af eksempelvis motorisk og følelsesmæssig hukommelse som ved den mere vidensprægede hukommelse (Klarborg & Siebner, 2011, s. 83)

Det at forskerne endnu ikke med sikkerhed ved dette er med til at åbne for mulighed for at konsolidering i langtidshukommelsen ikke nødvendigvis behøver foregå via hippocampus som tidligere antaget, hvilket er af vital betydning for de personer, der afkræves at lære et nyt sprog, men hvis hippocampus er dysfunktionel, fx pga traumer – derfor er kendskab til denne forskning/disse teorier af afgørende betydning for hvordan vi bør 'tænke læring' i forbindelse med traumeramte.

Tidligere mente man, at al konsolidering i langtidshukommelsen nødvendigvis måtte foregå via hippocampus. Men ny forskning har nu vist at den nye viden, mens vi lærer, under søvnen indkodes både i hippocampus og i cortex. Man kender endnu ikke de præcise mekanismer ved REM-søvnen, som bidrager til hukommelse-konsolidering, men den formodes at være anderledes end den ved dyb søvn (Klarborg & Siebner, 2011, s. 81)

Under den dybe søvn forstiller de sig stadig, at der foregår en overførsel fra hippocampus til cortex – men man har nu påvist, at der under REM-søvn kun foregår aktivitet i selve cortex, hvorved den synaptiske konsolidering styrkes, og den nye viden således lagres i langtidshukommelsen til senere kan genkaldes.

Der er tale om to fremtrædende teorier: hhv. teorien om 'synaptisk homøostase' (Tononi & Cirelli, 2006) - en mekanisme, som fungerer på et mere cellulært og mikroskopisk niveau, og teorien om 'aktiv system-konsolidering' – som forklarer hukommelses-konsolidering på et makroskopisk niveau (som et samarbejde mellem forskellige hjerneområder) (Klarborg & Siebner, 2011, s. 79)

### **Teorien om 'aktiv system-konsolidering'**

Den dybe søvn synkroniserer aktiviteten mellem hippocampus og hjernebarken, og der opstår en slags 'åben linie' for informationsudveksling mellem de to hjerneområder, og denne understøttes ikke kun af de elektriske signalers mønster, men også af neurokemiske forhold. Forskerne har målt et drastisk fald i mængden af signalstofferne acetylkolin og kortisol ved dyb søvn, og mener derfor at dette er med til at åbne op for, at hippocampus bliver modtagelig for hjernebarkens langsomme bølger og disses synkroniserende og genaktiverende effekt. (Klarborg & Siebner, 2011, s. 80)

Man mener at hjernebarken under den dybe søvn iværksætter gentagne genaktiveringer i hippocampus (det midlertidige h-lager), og at disse genaktiveringer i hippocampus ligeledes medfører en overførsel af info, tilbage til langtidslageret i hjernebarken. Det tyder således på, at der foregår en aktiv omstrukturering af det indlærte under søvnen, som kan være indsigtsgivende, såfremt det fungerer efter hensigten (Klarborg & Siebner, 2011, s. 79).

I udgangspunktet lokaliseres det midlertidige lager til hippocampus og langtidslageret til hjernebarken. .men formodede anatomiske placering af de to lagre afhænger lidt af, hvilken type h der er tale om.

Lidt groft skitseret går det altså ud på at dyb søvn får informationer ind i langtidslageret, at REM-søvn får den til at sidde fast i langtidslageret. Det passer desuden meget godt med at man altid ser disse søvnfaser optræde i nævnte rækkefølge: dyb søvn først, REM-søvn sidst. (Klarborg & Siebner, 2011, s. 81).

### **Teorien om synaptisk homøostase**

Denne teori handler om, at der under søvnen forekommer en proportional nedskalering af synapsernes potensering. Ved at meget svage synapser helt mister deres potentiale, mens de informationer der er koblet på de stærkeste synapsepotentialer, styrkes.

Og da det samlede system altid vender tilbage til det samme energimæssige udgangspunkt som før de påvirkninger vi har været udsat for i løbet af dagen – sker der det at info, der er blevet indkodet i nogle synapser, er styrkede i forhold til andre. Denne nedskalering i de svage synapser, betyder samtidig mindre 'støj' fra uvæsentlig information – så det nyindlærte kan stå mere 'rent' tilbage. (Klarborg & Siebner, 2011, s. 82)

Ud fra disse teorier (som går under betegnelsen to-stadiemodellen) handler det altså om at 'tænke læring' på en måde, der bevirker at så meget information som overhovedet muligt, også bliver lagret i cortex og ikke kun i hippocampus, da den viden der lagres i hippocampus meget vel kan gå tabt, fordi den aktive systemkonsolidering mellem cortex og hippocampus ofte er dysfunktionel (i en periode) pga. traumet.

Det handler selvfølgelig først og fremmest om at styrke hjernen, så hippocampus kan komme til at fungere igen – og derfor er det vigtigt også at tænke 'det hele menneske' -

hvilket kan gøres ved også at fokusere på bevægelse, motion og sund kost - som kan medvirke til at de ødelagte celler i hippocampus reparerer eller erstattes og gennem sund livsførelse i det hele taget.

Ud fra disse teorier fremgår det, at der i den vågne tilstand lagres info **både** direkte i cortex **og** i det midlertidige lager i hippocampus

Men den viden, der ikke lagres via hippocampus er ikke stemt – og derfor svær at genkalde, fordi vore erindringer netop fungerer vha. stemthed. Til alt held kender vi nu hjernens plasticitet, så vi vil nu se på om det er muligt via det retikulære system, måske alligevel er muligt at få 'farvet', den nye viden der allerede er lagret i cortex, selv om hippocampus er dysfunktionel – ved at tænke læring på andre måder.

Det handler altså om at finde ud af hvordan vi kan kompensere for den manglende lagring under den dybe søvn og i stedet i vågen tilstand (undervisning), forsøge at finde måder at 'tænke læring', der kan hjælpe os til at gøre hippocampus kunsten efter - indtil traumat/krisen er gennemlevet, og hippocampus' funktion forhåbentlig er genoprettet. Indtil da er det ikke muligt ved traditionel indlæringspædagogik, som er helt afhængig af en velfungerende hippocampus (og tålmodige elever) – så måske er det her hunden ligger begravet?

### **Søvn, læring og hukommelse**

Fordi den emotionelle farvning, der normalt sker under den dybe søvn er måske ikke længere mulig, og derfor kan ny viden ikke konsolideres i langtidshukommelsen

Her er søvn en helt unik tilstand i hjernen hvor visse fysiologiske (kemiske og elektriske) forandringer gør processer mulig og det vil vi nu komme nærmere ind på, men først skal vi fra den biologiske til den mentale (verden), hvilket betyder at vi skal have en anden danser på gulvet.

### **Sindet**

Ifølge Damasio består sindet af en strøm af mentale mønstre eller billeder, som omfatter alle sansemodaliteter. Det er denne strøm der vha. bevidstheden bliver til det vi kalder sindet.

Den del af bevidstheden som er bevidst, er det vi normalt kalder tænkning, mens den ikke-bevidste billedstrøm ligger som en undergrund under det bevidste sind og består af flere lag som tjener forskellige formål, fx i forbindelse med hukommelse og rekonstruktion.

Billedstrømmen bevæger sig fremad i tid, hurtigt og langsomt, velordnet og springende. Nogle gange bevæger disse lag sig ikke hver især i en sekvens, men i flere sekvenser, som til tider er parallelle, andre gange konvergente eller divergente eller de overlejrer hinanden. (Damasio, 2004, s. 318)

Mennesket er udstyret med mekanismer, så det kan filtrere rundt regnet 98% fra og nøjes med at beskæftige sig mere grundigt med de sidste 2%. Man antager at vi har flere stationer til at løse opgaven med at filtrere fra, både i sanseapparatet og i den egentlige perception med forarbejdning og forståelse af sanseindtryk.

Sindets normale grundtilstand er en slags mild informationsmæssig uorden, men sindets normale tilstand er faktisk mere kaos. Strøtanker jager rundt efter hinanden i stedet for at passere i ordnet, logisk rækkefølge.

Medmindre man lærer at fokusere sin opmærksomhed og koncentrere sig, vil tankerne som regel bare drøne tilfældigt rundt, uden at vi bliver i stand til at konkludere på noget som helst. Uden øvelse er en 3-6 årig som regel ude af stand til at fokusere sine tanker i mere end få minutter af gangen, så hvis barnet skal kunne foretage mentale operationer i dybden, er det nødvendigt at det lærer at koncentrere sin opmærksomhed.

Uden fokusering, ingen orden i bevidstheden. Det vi kalder tænkning, er altså en proces, som medvirket til at skabe orden og retning i den psykiske energi. Det er derfor vigtigt at kunne filtrere det bombardement af stimuli sanserne udsættes for dagen igennem, så kun det vigtigste kommer ind i det kognitive system. (Hansen, 2002, s. 24).

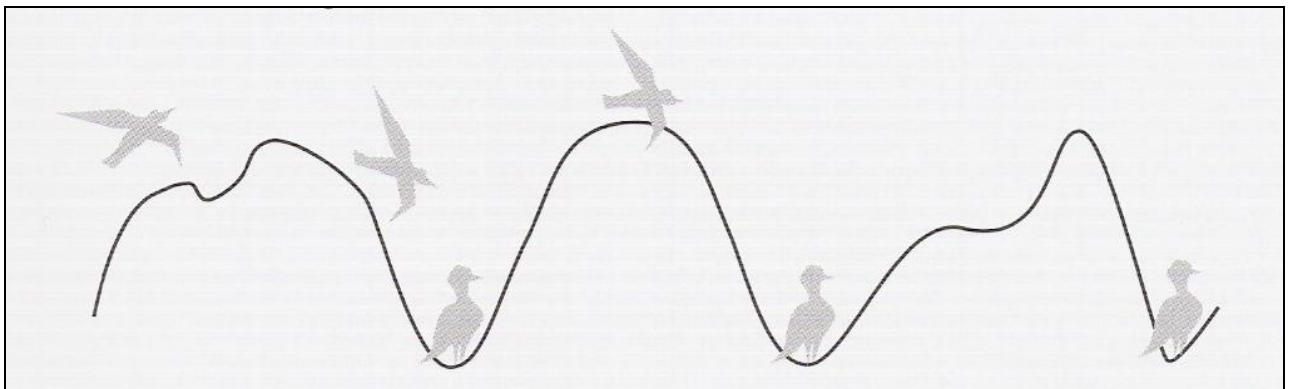
Den menneskelige hjerne er fremragende på behandling visuelle objekter, meget mere så end ord.

Sjældne ting tvinge os til at belaste vores sind, at skabe unikke og specielle markører. Men når vi ser noget som generiske som et fælles navn, er det let at forlægge det. Her kan

ordbøger hjælpe. Hvert navn hver definition har sin etymologi og noget der bør være nyttige for en markør, og du kan bruge det som en ordbog post. En af merværdier af synæstesi erstatter ét sæt ordbøger af en anden: musik af brev, følelser ved farver og så videre. I denne forstand er synæstesi vurderet til at befordre læring ved at kodning bliver automatisk. (Goldentouch, 2015, s. 155)

### Forskellen mellem nuværende øjeblikke og flow

Forskellen på de to tilstande kan illustreres med en metafor. Vi forestiller os en flok fugle, der flyver hen over en bjergkæde, og ind imellem lander de og hviler et sted nede i dalene mellem bjergene. Fuglene i metaforen er et billede på menneskets forskellige bevidsthedstilstande. Flyveturene svarer til fordybelse og flow, mens landingerne er de 'nuværende øjeblikke'.



(metafor lånt af William James)

Og mens bevidstheden (som vi har set), er tilbøjelig til at flage omkring og fokusere på enhver stimulation (indre eller ydre) og således lade sig distrahere, er det helt anderledes med flow.

Denne tilstand udmærker sig derimod ved at være en meditativ tilstand, hvor vi mister fornemmelsen af os selv. Bevidstheden fastholder et koncentreret fokus, og er relativt uimodtageligt for andre stimulationer. Bevidsthed er således i stand til hele tiden at skifte,



dels mellem sekvenser af koncentration og flow, og dels med skift fra det ene nuværende øjeblik til det næste, alt imens vi oplever os selv (kontinuerligt og sammenhængende).

### **Forklaringen på synæstesi hos voksne**

Der hersker total forvirring, om hvad synæstesi er for et fænomen.

Menneskehjernens vækst foregår via en overproduktion af celler - efterfulgt af en eliminering af ikke-funktionelle celler. Det vil i praksis sige at de celler der ikke bruges, visner og dør.

Dette foregår imidlertid ikke helt på helt samme måde hos alle mennesker. Når fx det gen, der står for denne 'udlugning' af celler i hjernen hos nogle, fx hos synæsteter, ikke luger ud i de amodale perceptionsområder, så skaber det større eller bedre mulighed for krydsaktivering mellem hjernens sanseområder.

Dette kan også være en forklaring på, at nogle mennesker er i stand til at huske verbal eller begrebsmæssig information vha. bestemte farver eller andre sanseoplevelser.

(Gathercole, Susan E. 2009 s. 169)

### **Sprog, synæstesi og sanser**

Lipps tænker analogt og han opfatter sansningen som et udelt fænomen. Han er kritisk over for 'abstrakt' tænkning (Wolf 1990, s. 126), idet han helt eliminerer den henvisende sfære - kun fænomenet findes. (Wolf 1990, s. 156). Hans metode er sprogvidenskabelig (morfologisk), hvilket betyder at der er fokus på formlære (i fx biologi er morfologi: læren om organismers form og bygning)

Ifølge Lipps er mennesket en del af naturen, og den måde vi oplever virkeligheden omkring os på, er (struktureret) gennem vores 'nedfældethed' i naturen. Og fordi vores sanser er skabende sammen med naturen, handler sansning om at være aktiv - og ikke bare passive modtagere. Vi oplever gennem (eller ved hjælp af) vores kropslighed - dvs. med vores sanser.

Når et mennesket involverer sig, finder erkendelse sted – og måden vi når til erkendelse er ved at gå fra et helhedsindtryk til 'noget der ligner' og det, der genkendes kan være erindringer om tidligere (direkte eller medierede) oplevelser.

I sansningen medbringer mennesket således ikke på forhånd forståelse. For hvis man på forhånd 'vil noget' med selve sansningen, så møder man den med en indstilling der ikke er åben, og kvaliteten af sansningen afhænger af hvilken indstilling vi møder den med.

Ifølge Lipps opfatter og forstår vi noget umiddelbart - i selve vores sansning.

Fænomenernes læringsindhold viser sig på den måde helt af sig selv (i selve sansningen).

Desuden er vore sansninger altid stemte (Wolf 1990, s. 135), hvilket bl.a. forklarer hvorfor 'det forskelligste' kan virke 'ens' på os - at fx : citronskallen smager bittert men også latteren kan fornemmes som bitter, en sten kan føles hård, men det kan kritik også etc. (Wolf 1990, s. 128).

Det forskelligste vækker det samme indtryk og hvad det fælles er, forsøger vi at kategorisere med ordet. (Wolf 1990, s. 146)

Ord er artikulation af indtryk og et ords betydning kan således hverken reduceres til et tegn eller et begreb (Wolf 1990, s. 126). Sprog og ord foreligger nemlig oprindeligt som en sammenhængende form, nemlig som tale - og ikke som isolerede genstande, der kan sættes på begreb. De eksisterer ikke genstande, der som 'fremmede objekter' skal undersøges (af videnskaben), nej, de står for det velkendte, der som vi på forhånd ubevidst er indfældet i. (Wolf 1990, s. 145)

Fordi et ords betydning er artikulation af et indtryk, er en måde hvorved man kan få indtryk af hvad det enkelte ord betyder (eller hvilken betydning det rummer) at gennemløbe alle dets forvandlinger i forskellige sætningsammenhænge. (Wolf 1990, s. 126).

Det 'for hurtigt' at sætte ord på noget sanset, kan også være en hindring i forbindelse at bevare en åben indstilling. Her er bevægelse til gengæld befordrende, og musik kan nogle gange være en hjælp til at bevare en nær kontakt med stemtheden i oplevelsen.

Om talen siger Lipps: "Talen og det talte ord vil betyde nogen noget", og derfor er forudsætningen for at kunne forstå ords betydning ikke 'den rene fornuft', men det at kunne bevæges. (Wolf 1990, s. 146)

Så selv om der findes mange former for tale, så har 'al tale' altid det til fælles at den vil 'betyde nogen noget'. (Wolf 1990, s. 144)

Som mennesker har vi et brudt forhold til vores egen natur, hvilket betyder at vores affekter eller følelser altid er et udtryk for vores holdning (eller mangel på samme). (Wolf 1990, s. 140)

Der er noget der er det samme i det forskellige, erindringen vækkes i indtrykket og erindringen er som en åndelig kraft i vores hukommelse (Wolf 1990, s. 137)

Ifølge Lipps er mennesket en del af naturen, og vores sanser er 'potenser' eller kraftressourcer, der er skabende sammen med naturen. Sansning handler således om at være aktiv og ikke bare en passiv modtager.

Det er vha. vores kropslighed at vi oplever med vores sanser, og den måde vi oplever virkeligheden omkring os på, er (struktureret) i kraft af (eller gennem) vores 'nedfældethed' i naturen.

Erkendelse finder sted når mennesket er involveret (eller involverer sig).

Måden vi når til erkendelse er ved at gå fra et helhedsindtryk til 'noget der ligner' ... og fænomenernes læringsindhold viser sig på den måde helt af sig selv (i selve sansningen).

Det der genkendes kan være erindringer om tidligere (direkte eller medierede) oplevelser.

I sansningen medbringer mennesket således ikke på forhånd forståelse. For hvis man på forhånd 'vil noget' med selve sansningen, så møder man den med en indstilling der ikke er åben, og kvaliteten af sansningen afhænger af hvilken indstilling vi møder den med.

Derfor vil det 'for hurtigt' at sætte ord på noget vi har sanset, kunne være en hindring i forbindelse at bevare en åben indstilling. Her er bevægelse til gengæld befordrende, og musik kan nogle gange være en hjælp til at bevare en nær kontakt med stemheden i oplevelsen. Det kræver imidlertid mod til at træde frem med sin krop.

### **Bevidsthed og selvet**

Det er svært at forstå hvordan 100 milliarder cellers samspil kan resultere i en psyke, der samler os som individ og gør os til et menneske, men som regel kan vi konstatere at vores hjerne, psyke, følelser og erkendelse spiller sammen som en kompleks enhed. (Struve, s. 349)

Ifølge Damasio har alle levende væsner en grundlæggende bevidsthed., som sætter det mentale i et individuelt perspektiv, tilføjer ejerskab til indholdet og giver en fornemmelse af at handle i forhold til dette.

Mennesket har tillige en udvidet bevidsthed, som indbefatter fornemmelsen af fortid og forventet fremtid. Til forskel fra grundbevidstheden knytter denne bevidsthed sig til sproget og har at gøre med opbygningen af det han kalder et 'biografisk selv'.

### **Forskellen på emotioner og følelser**

For mere end 100 år siden udtalte den amerikanske psykolog William James og den danske læge Carl Lange, at en følelse ikke består i andet end fysiologiske reaktioner (Favrholdt, 2000, s. 46, 47)

Man skelner ofte mellem livsfølelser og de forskellige kategoriale følelser, hvor livsfølelser opleves som en slags indre brusen, mens de kategoriale følelser har en særlig afgrænsethed.

Undersøgelser i mange forskellige kulturer i hele verden har vist, at visse følelser kendes og genkendes universelt, og man har fundet frem til at glæde, tiltro, frygt, overraskelse, sorg, afsky og vrede er sådanne universelle følelser.

Den amerikanske psykolog Robert Plutchik regner årvågenhed med, idet årvågenheden er en specifik følelsesmæssig rettet, parathed og indstilling i organismen (Mogens Hansen 1998) og .... der bliver således otte afgrænsede og specifikke følelser som hver især har en særlig fysiologisk profil (målt ved puls, hjertebanken, sved i håndfladerne) og en særlig psykisk oplevelse samt et særligt mimisk udtryk.

Der bliver således otte afgrænsede og specifikke følelser som hver især har en særlig fysiologisk profil (målt ved puls, hjertebanken, sved i håndfladerne) og en særlig psykisk oplevelse samt et særligt mimisk udtryk (Hansen, 2002, s. 17)

Alle emotioner bruger kroppens som deres skueplads, og de forskellige emotionelle reaktioner har ansvaret for radikale forandringer både i kropslandskabet og hjernelandskabet. Disse forandringer danne som helhed grundlaget for de neurale mønstre, som til sidst bliver til følelser af emotion (Damasio 2004, s. 63)

Emotion og følelse i deres mere almindelige betydning, betegner perceptioner i relation til kroppen (fx af utilpashed eller velvære, smerte eller noget man rører ved) snarere end en vurdering af, hvad der ses og høres. De der med så stor visdom prægede ordet følelse',

havde sandsynligvis det indtryk, at det at føle en emotion havde en masse med kroppen at gøre og de havde fuldstændig ret! (Damasio 2004, s. 339)

Damasio skelner således skarpt mellem disse, idet han siger at følelse er den komplekse mentale tilstand, der er resultatet af den emotionelle tilstand.

Emotioner betegner en samling reaktioner, der ad neural eller hormonal vej udsendes fra dele af hjernen til dele af kroppen (eller fra dele af hjernen til andre dele af hjernen), og er så nært knyttet til hukommelsen, at det ikke er muligt at forstå den sidste uden den første. Dette resulterer i en samlet emotionel tilstand, som afspejler sig i fx indvoldene eller dele af hjernen. Emotionerne spiller ind i forbindelse med tankevirksomhed og beslutningstagning, og er desuden lettere tilgængelige end følelser, fordi deres aktuelle hjerneområder er nemmere at identificere og reaktionerne derfor lettere at måle. Ifølge Damasio, ikke muligt at forstå mekanismerne bag fx etik, kunstnerisk virksomhed og kreativitet uden at forstå emotionerne (Damasio, 2002, s. 94-100)

Følelser er den komplekse mentale tilstand, altså resultatet af den emotionelle tilstand, og består af to dele:

1. den adfærd som kommer til udtryk (fx glæde eller vrede) og som har betydning for interaktion med andre
2. oplevelsen af den emotionelle tilstand, dvs. den måde følelsen påvirker tænkningen her og nu og evt. via erindring i forbindelse med en senere oplevelse

Følelser og sansemæssig årvågenhed er tæt koblet sammen både neurologisk og psykologisk, men bag den aktive sansning er der både emotioner og intentioner.

### **Emotionens mekanik**

Man ved af erfaring at de reaktioner, som udgør emotioner, er særdeles varierede.

Nogle reaktioner er nemme at se hos en selv og hos andre. Tænk på ansigtsmusklerne, som antager de former, der er typiske for glæde eller sorg eller vrede; eller på huden, der kan blive bleg som reaktion på dårlige nyheder eller rød i en pinlig situation.; eller tænk på de kropsholdninger, som er tegn på glæde, trods, bedrøvelse eller modløshed, eller nervøsiteten svedige og klamme hænder, hjertet der hamrer af stolthed, eller hjertet som næsten står stille af skræk. (Damasio 2004, s. 70)

Det centrale i de foreliggende resultater kan sammenfattes som følger:

For det første inducerer hjernen emotioner for et bemærkelsesværdigt lille antal hjerneområder. De fleste af dem befinder sig under den cerebrale cortex og kaldes subkortikale.

De vigtigste subkortikale steder er i hjernestammeregionen, hypothalamus og den basale forhjerne. Fx det område som kaldes periakvaduktal grå substans (PAG), som er en væsentlig koordinator af emotionelle reaktioner. PAG fungerer via motoriske kerner i formatio reticularis og via kranienervkerner, såsom vagusnervens kerner.<sup>1</sup> Et andet vigtigt subkortikalt sted er amygdala. Induktionssteder i den cerebrale cortex, de kortikale steder, omfatter dele af den forreste del af gyrus cinguli + det ventromediale præfrontale område.

For det andet er disse steder i varierende grad impliceret i bearbejdelsen af forskellige emotioner.

PET-billeddannelse har vist, at induktion og oplevelse af : bedrøvelse, vrede, frygt og lykke fører til aktivering af de ovennævnte steder, men at mønsteret er forskelligt for hver enkelt emotion. Fx aktiverer bedrøvelse konsekvent: den ventromediale præfrontale cortex, hypothalamus og hjernestammen, mens vrede og frygt hverken aktiverer den præfrontale cortex eller hypothalamus. Aktiviteten af hjernestammen er fælles for alle tre emotioner, hvorimod stærk aktivering af hypothalamus og den ventromediale præfrontale cortex er specifik for bedrøvelse (Damasio 2004, s. 71)

De afgørende forskelle på 'baggrunds'emotioner og 'konventionelle' emotioner: Årsagen til den umiddelbare inducerende faktor der som regel er ekstern/ ydre, når det drejer sig om konvent emotioner og intern når baggrundsemotioner reaktionernes fokus, hvis må favoriserer de muskel-skeletale og viscerale systemer i forbindelse med 'konventionelle' emotioner, men foretrække det indre miljø i forb med baggrunds'emotioner.

Den samlede emotionsudvikling må være begyndt med baggrunds'emotioner. Når vi sammenligner baggrunde med de 'seks store' og med de såkaldt 'sociale' emotioner, bemærker vi en stigende grad af specificitet mht inducerende faktorer, mht reaktioner og med hensyn til reaktionsmålene, en voksende kontroldiff, fra global til lokal (Damasio 2004, s. 341)

Ordet 'affekt' bruges ofte synonymt med stemning eller emotion, selv om det er mere generelt og kan betegne hele dette emne

Emotioner har forskellige temporale profiler - nogle er tilbøjelige til at følge et eksplosivt mønster: ..et ret hurtig indledningsfase, kulminerer i styrke og opløses derpå hurtigt (fx vrede, frygt, overraskelse og afsky), mens andre emotioner har et mere 'bølgelignende' mønster (nogle former for bedrøvelse og alle baggrundsemotionerne), alt efter omstændighederne (og individ) er der mulighed for mange variationer.

Stemninger er langvarige emotioner og de ledsagende følelser, så når emotionstilstande tenderer mod at blive ret hyppige (el ligefrem varer ved gennem lange perioder) må det foretrakkes at kalde dem stemninger.

Stemninger kan være patologiske, så vi taler om stemningsforstyrrelser.

Stemninger kan efterhånden føre til samlinger af reaktioner (med sig) som kendetegner emotioner: endokrine forandringer, forandringer i det autonome nervesystem, muskel-skeletale forandringer og forandringer i måden at behandle billeder på. Når der gennem længere tid sker en vedvarende og upassende mobilisering af hele denne pakke af reaktioner, er omkostningerne for det pågældende individ 'uoverkommelige', som fx traume?) (Damasio 2004, s. 340)

### **Bevidst eller ubevidst**

Det at være sig noget bevidst handler om at være i en situation som kan erkendes og tages stilling til, mens det 'at være sig selv bevidst' eller 'blive sig selv bevidst' er med fokus på at kunne noget, det at have selvtillid. Det giver en følelse af 'at have sig selv' eller 'at være samlet' i forhold til det i situationen der skal 'klares' (Pahuus, 1995, s. 83).

Den menneskelige bevidsthed kan opdeles i en spontan og en reflektiv bevidsthed. Disse veksler i et uafbrudt samspil og udgør en fælles enhed. Det særlige ved den spontane bevidsthed er en uafbrudt bevægelse af indtryk, tanker og følelser, mens den reflektive...så at sige reflekterer den spontane. (Madsen, 2009, s. 15)

I sproget skelner vi mellem om noget gøres hhv. bevidst eller ubevidst, fx kan det at blive bevidst om noget handle om at føle ansvar eller 'skyld' i forbindelse med en situation så der er altså flere slags. Her hjernen er specielt interessant, fordi den er det centrale organ

eller kommandocentral, der afgør vores 'opfattelse og udførelse af informationer'.

(Ringmose, Tromborg, Beck-Nielsen & Kjærgård 2000, s. 16)

### At være traumatiseret

Man har fundet at traumatiserede flygtnings forståelse og konceptualisering af lidelse, følelsesudtryk og håndtering af sorg ofte er afhængig af kultur, mens det har vist sig at de følelser, som følger af traumatiske begivenheder, er mere eller mindre universelle (Arendt 2000, s. 13)

De følelser, der hyppigt ses er fortvivlelse og sorg (ved at indse hvad det er der er sket), ligesom magtesløshed og hjælpeløshed over ikke at kunne handle, samt vrede/aggression, afhængig af personen og hvad det er for en hændelse der er tale om (Arendt 2000, s. 13)

Traumatiske begivenheder indebærer brud med kendte måder at strukturere oplevelser på, og har derfor en særlig betydning på det kognitive plan idet der opstår en manglende mulighed for at assimilere og verbalisere oplevelserne, som derfor får et element af 'fremmedhed' over sig (Horowitz 1997), og nogle beskriver hvordan verden efter et traume ligesom helt ændrer karakter. (Arendt, 2000, s. 8). I forbindelse med voldsomme traumer opstår ofte sådanne følelser af uvirkelighed, hvor begrebet 'dissociation' bruges ofte til at beskrive dette.

Disse kognitive afvigelser kan (foruden dissociering) bestå af ændret tidsopfattelse, og til tider en særlig klar og tydelig erindring i forhold til den traumatiske begivenhed.

Da meget af dette må betragtes som en normal reaktion på unormale hændelser/tilstande, er det langt fra alle flygtning, der får diagnosen PTSD (som er en diagnose på angstlidelse).

Nogle vil dog opleve decideret angst, i en eller anden styrke gående fra mildere former til decideret rædsel eller panik (hvor angsten synes at være det eneste der opleves). Dette kan udvikle sig til et mønster med undgåelse både af udefra kommende ting, der kunne minde om det oplevede, men det kan også være indefra kommende stimuli (i form af tanker, forestillingsbilleder, drømme og mareridt). Der kan i nogle tilfælde være tale om direkte perceptuelle forvrængninger, med sansændringer som ved tunnelsyn, eller en



særlig stærk oplevelse af bestemte lugte, eller måske synsindtryk, der fryses fast på nethinden.

Ved siden af angsten kan der være depressive symptomer, i form af følelser af hjælpeløshed og håbløshed, svækket følsomhed, samt manglende interesse for livet og tilværelsen generelt. (Arendt 2000, s. 15)

vi har således set at der er to slags dissociation så måske hvis der blev tænkt læring på andre måder, det kunne måske lade sig gøre at forandre den dysfunktionelle dissociation til 'optimal fokusering' (det at lukke alt andet ude).

Nogle mener at alt hvad der foregår automatisk, alt hvad der er *ubevidst eller førbevidst, medfødt* som *overindlært*, resultatet af dissociative processer.

Dissociation i denne sammenhæng sikrer os mod kaos og 'overload' og fungerer som en autopilot, der kobler hjernen ind på velkendte funktioner og på den måde sparer ressourcer til overordnede opgaver, fx bearbejdning af nye, ukendte input. (Hemmingsen 1998, s. 103)

Men der kan være tidspunkter i ens tilværelse, hvor disse sædvanlige mekanismer ikke slår til oplevelser som er umulige at integrere i den sædvanlige vågne bevidsthed, i disse tilfælde må begivenheden isoleres; indkapsles som et fremmedlegeme, for at individet kan overleve mentalt og fortsat fungere.

Dissociation i form af amnesi, tågetilstande med videre kan være et mere eller mindre effektivt isoleret reservoir for disse uacceptable og ubehagelige oplevelser. Denne form for dissociation ses især ved jordskælv, krig, tortur og andre katastrofer, men kan også ses som følge af overgreb mod den enkelte, og kan præge vedkommende resten af livet. (Hemmingsen 1998, s. 106)

Det at distancerer sig fra de indtryk situationen frembyder, kan tjene en adaptiv funktion, idet personen herved kan blive i stand til at handle hensigtsmæssigt.

Ved at være splittet mellem et "oplevende selv" og et "observerende selv" kan opstå en fornemmelse af at se tingene udefra. Det at der i situationen ikke opleves følelser, kan samtidig betyde, at personen umiddelbart efter hændelsen har hel eller delvis amnesi i forhold til det passerede. (Arendt 2000, s. 14)

Sammenfattende kan det konstateres, at der i forbindelse med akutte stress oplevelser synes at være en række indbyrdes relaterede modaliteter, som må inddrages for at forstå reaktionerne og disses betydning. (Arendt 2000, s. 14)

PTSD kan ses som en ekstrem form for frygtbetingning – forekommende hos mennesker som har oplevet krig, tortur, voldtægt eller svære ulykker – altså efter psykiske traumer som er langt væk fra hverdagens hændelser.

De traumatiske situationer genopleves påtrængende, detaljerede og med en plagsom skarphe, og patienten undgår fobisk alt hvad der midner om skudsalver i krig).

En interessant opdagelse i denne undersøgelse af om hvordan hjernen arbejder under angst (dvs genoplvelse af trauma) var, at man ved siden af dnee højre sidige overaktivitet i paralimbiske og limbiske strukture i temporal – og frontallapp også observerede deaktivering (eller sænket aktivitet) i Brocas område i venstre frontallap.

Fordi Brocas område er et vigtgt sprogproduktionsområde (s kap 7) er det som om mennesker med PTSD genopelver deres trauma i en tilstand af stumhed.Når de ikke formår at beskrive den traumatiske oplevelse for terapeuterne kan det skyldes, at deres hjerner bogstaveligt ikke kan udtrykke oplevelserne i ord ( Hansen, 2002, s. 127)

Symptom provokation hos mennesker med PTSD giver forøget aktivitet i amygdala, temporal hjernebark samt ventrale præfrontalcortex på højre hjernehalvdel.

På venster hemisfære mindskes samtidig aktiviteten i brocas område, et sprogproduktionsområde. Individder med PTSD synes at befinde sig i en tilstand af stum fase, hvor de genoplever den ekstreme angstsituation, og hvordan gyrus para-hippocampalis (som er uskadte hos disse mennesker) måske havde overtaget hippocampus' funktion.

Forskere mener, at en struktur inde i gyrus para-hippocampalis – som er uskadte hos disse mennesker – havde overtaget hippocampus' funktion. ( Hansen, 2002, s. 170)

Denne reserve hippocampus er imidlertid ikke en perfekt stand-in. Den formår at danne kontekstfri hukommelse – semantisk information uden alt for mange associationer i tid og rum – men ikke mere kontekst rige og associationsfyldte episodiske reminiscenser.

( Hansen, 2002, s. 180)

Men det ændrer ikke ved at de traumatiske begivenheder også (i hvert fald i en periode) kan have omkostninger på det kognitive plan for disse personer, at det fx har ændret deres måder at 'strukturere og huske' oplevelser på, og dermed deres evne til at lære nyt. (Arendt 2000, s. 8)

### **Flow**

Af kunsten kan vi lære at placere sanser i forskellige variationer i tid og rum, fordi det ofte er her kunsten ligger. (Struve 2004, s. 332). Og flow opstår ved at man er levende tilstede i nuet. Forsøger man at gentage succesen og plagiere og gentage forløbet, så falder det ofte helt til jorden. Den samme stemning kan ikke gentages næste dag. Der er ikke nogen model for hvordan, så det væsentlige er, at når vi fordyber os, kan vi opleve en vidunderlig stemning. (Struve 2004, s. 334)

### **Musikalsk innovation**

Flowoplevelse kan opstå ved sammensmeltning mellem rum, lyd og lys, fordi lys påvirker musik og omvendt. Mindre sammenhænge i ét sanseområde kan tilsyneladende skabe innovation i et andet.

På den måde kan der opstå et dialektisk forhold mellem lyd og lys i et rum. (Struve 2004, s. 335) Professor i performance-design Olav Harsløft (2005) fra RUC forsker i det mulige i at kunstarter kan inspirere hinanden.

Harsløft forsker i sammenhængen mellem disse strukturer, og undersøgelser af spædbørns hjerne viser, at når de bruger én sans, så kan der samtidig være aktivitet i en anden, og mennesker som er kreative har formået at bevare det barnlige i sig.

Alt tyder på at vigtige, men mindre synlige sammenhænge, i én kunstart også kan belyses og forklares fra sammenhænge og strukturer i en anden. Sådanne strukturer kalder han grundlæggende fælles og interaktivt medskabende strukturer. (Struve 2004, s. 336)

Derfor er de i stand til som det lille barn at koble fra en sans til en anden, og på den måde skabe en helt 'ny verden', som er langt rigere og langt større end den 'normale'. Og det er fordi kreative mennesker har bevaret og udviklet musikalitet, forestillingsevne og fantasi, mener han. De har fået en gave til at kunne se 'det nye i det gamle' eller 'gå bag om det, som ikke kan ses'. Og det er en gave, som er langt større end at kunne opsøge og tilegne sig den såkaldt sikre viden.

Han foreslår at forskningen skaber grundlag for at opkvalificere de kreative musiske fag, således at begreberne kunst, æstetik, kreativitet, innovation kommer til at ”række langt ud over den økonomiske terminologi.”, hvilket vil blive til gavn for hele samfundet.

### Selvrefleksivitet og evnen til at rumme kompleksitet

Mennesket er skabt således at vi i sindet arrangerer alt hvad der sker i en slags grundenheder af 3 til 4 sekunders varighed, hvilket gør at det vi oplever virker sammenhængende. Disse grundenheder kalder Daniel Stern for ”nuværende øjeblikke”. Også små børn tilegner sig verden vha. sådanne øjeblikke, og ifølge Stern indgår erindringer om tidligere betydningsfulde oplevelser i et sindrigt RIG-system i sindet. (Stern, 2004, s. 71)

På samme måde som ord kan danne billeder i hjernen, kan billeder frembringe eller lede til ord. Man kan sige at ordenes billedskabende evne på en måde er deres måde at overskride deres egen natur på. Ord kan ligefrem ophæve sig selv som sprog ved at blive billeder, hvilket er tilfældet i forbindelse med symboler og metaforer. For at kunne forstå en metafor må man nemlig kunne visualisere ordene i sin hjerne.

Som regel kan billeder være med til at lede ordene på vej, ligesom ordene kan fremkalde billeder i sindet og være med til at tydeliggøre vore tanker, men det lykkes imidlertid ikke altid ord og billede at finde hinanden. Det er vigtigt at forstå, at billeder og ord aldrig helt svarer til hinanden, fordi billeder ikke helt kan være ordene og ordene heller aldrig restløst kan gå op i billederne. På den måde opstår der et sprogløst eller stumt område. (Synet som sans, Fausting, Bent, s. 237)

Det betyder at hver gang der er noget vi forstår, viser der sig også noget ´ikke forstået` , og det er præcis mod dette område i sindet selvrefleksionen retter sig. Meget af det fænomenologiske indhold i bevidstheden er ikke tilgængeligt, fordi det ikke blev tillagt betydning i det nuværende øjeblik. Derfor er det heller ikke tilgængeligt for senere introspektion og refleksion.

Det er derfor en pædagogisk udfordring at skabe rum for læreprocesser der understøtter barnets dannelsesproces. Men som vi har set, kan flowoplevelser medvirke til at kompleksiteten i barnets sind forøges. Csikszentmihalyis kompleksitetsmodel forklarer dette vha. differentiering og integration. Kompleksiteten er resultat af begge disse psykologiske processer, hvor differentiering står for en bevægelse, der adskiller fra

omverdenen, mens integration indebærer forening med omverdenen. Et komplekst selv er i stand til at forene disse to modsatrettede tendenser, forklarer han.

Gunther Kress, professor i pædagogik, og leder af faggruppen Culture Communication & Societies, Institute of Education, University of London (hans forskningsinteresser: kommunikation i reaktion til globalisering, samt formulering af læseplaner for kommunikation)

Han er af den overbevisning at det at de sprogfokuserede institutioner i den vestlige verden har anset synæstesi for at være af sekundær betydning i forbindelse med læring og erkendelse er den direkte årsag til mangel på fyldestgørende teorier om læring og erkendelse. (Kress, 2003, s. 216)

Det er simpelthen nødvendigt at acceptere betydningen af synæstesi, for at kunne udvikle sådanne fyldestgørende teorier om læring og erkendelse, mener han.

Inden for kunstens verden handler synæstesi handler også om stemthed og stemninger, og vi vil se hvordan stemninger også kan bidrage til måden at tænke læring.

### Stemninger

Det er ikke muligt at udlede én teori om begrebet stemninger, men det er muligt at kaste lys over begrebet. (Struve, 2005, s. 11)

Det er bl.a. stemninger der bevæger og samler mennesket (Struve, 2005, s. 336)

Stemninger er båret op på konkrete erfaringer, der er forbundet med tid og sted og den enkeltes modtagelighed, og derfor vil hver enkelt kursist i den samme læreproces således modtage rummets stemning forskelligt.

Det at være stemt handler om noget der sker inde i én selv, mens det at komme i stemning har at gøre med det, som sker i en kontekst. Ved vores handlinger kan vi skabe en reaktion, en integration eller syntese, dvs. skabe stemning i en kontekst.

Stemningen i rummet kan ligeledes påvirke min stemthed, og derfor er forholdet mellem stemthed og stemning dialektisk. Stemninger kan derfor være en ubestemmelig form for vekselvirkning mellem mennesket og konteksten.

Personlige følelser kan aktiveres på forskellig måder af genstandsløse stemninger, hvoraf vi er bevidste om nogle, mens andre forbliver ubevidste

Personlige følelser er altid genstandsrettede, og hvis stemningen i rummet ikke er i stand til at aktivere en følelse i det enkelte menneske, så sker der ingen læring eller udvikling.

Det er følelserne der er nøglen, for det er dem der flytter mennesket. (Struve, 2005, s. 10)

Det er måske nok selve oplevelserne, der ændrer menneskets hjerne, men fordi følelserne er klangbunden for vore oplevelser er de så vigtige. Hvis følelserne forsvinder, stopper al læring og udviklingen.

Som mennesker er vi altid stemte, idet vore stemninger er en helhedstilstand. Og disse stemninger foregår i en kontekst, som ikke kan adskilles fra andre aspekter i livet. (Struve, 2005, s. 11)

Fordi det er stemninger og æstetik der motiverer mennesket i en forandrings- og udviklingsproces er et vigtigt faktorer at tænke ind i al undervisning. (Struve, 2005, s. 12)

Spændingsfeltet mellem konstans og variation er en nødvendighed for at der kan opstå stemninger og æstetiske oplevelser på ny. Det betyder at sanserne stimuleres af kontrast og trættes ved stadig gentagelse.

Vi kender det fra Aristoteles hvor han mente at man også kan have glæde af at gøre den samme ting flere gange, at det tilvante er behageligt. Men han tilføjer at også forandring er behageligt, og at det hører til naturens orden at lave om. Det er derfor det hedder ”forandring fryder”. Mennesket har også brug for tryghed for at udvikle sig. Der kræves tid til tilvænnning, til bearbejdning af modstand mod forandring, til refleksion, til at skabe ny ligevægt, til at udvikle det som skal forandres osv. (Struve, 2005, s. 12)

Vi har nu behandlet de to hovedpunkter ud fra begge paradigmer og derved gjort rede for nogle af de mange aspekter, der bør tages i betragtning med fokus på sprog og traumer i undervisningen af traumeramte flygtninge.

Vi vil derfor nu gå over til sidste afdeling af adagioen, som består af en endnu langsommere del, largoen. Denne langsomme dans omfatter vores afsnit med analyse og anbefalinger.

## **Empiri indsamling**

Det at vi har valgt en kombineret fænomenologisk og hermeneutisk tilgang betyder at vi, i forbindelse med vores dataindsamling og analyse, vil gøre brug af vores forforståelser

og den baggrundsviden vi har inden for feltet, samt den teoretiske viden vi har valgt.

Vores indsamling af empiri til vores analyse består fortrinsvis af feltnoter og interviews, som vi vil benytte os af til refleksion og analyse.

Disse data vil bestå af lydfiler, og transkriberinger, samt vore efterfølgende refleksioner umiddelbart efter besøgene (på den medfølgende usb).

Da vi skal undersøge forskellige sprogskolers 'måder at tænke læring på' i forbindelse med denne målgruppe, ville ét sted ville være nok til at få et retvisende billede, og derfor havde vi fundet tre forskellige steder til indsamling af data.

Af hensyn til anonymisering vil vi, ved senere henvisning til data i vores analyse, benævne stederne hhv. Asylskolen, Sprogcenter 1 og Sprogcenter 2.

### **Sammendrag af data fra Asylskolen**

Den asylskole vi besøgte er del af en højskole, så der foregår også mange andre aktiviteter på stedet, ud over Asylskole med sprogundervisning af flygtninge.

På denne Asylskole tilbydes sprogundervisning til nyankommne asylansøgere, som er 'pålagt' at deltage i et såkaldt asylansøgerkursus, mens de er på et modtagecenter. Kurset skal give dem et grundlæggende kendskab, både til det danske sprog, samfundsforhold og kulturen. Kurset skal desuden give oplysninger om danske arbejdsmarkeds-, uddannelses- og boligforhold, for at asylansøgerne, i de tilfælde hvor de senere får asyl, er udrustet til at benytte sig af disse ordninger, så de kan få adgang til arbejdsmarkedet når de flytter ud af centrene. Men altså kun hvis det beslutes, at deres asylsag skal behandles i Danmark.

Under vores indsamling af empiri på Asylskolen, havde vi mulighed for at observere undervisningen på to forskellige hold, hvor vi kunne indsamle feltnoter. Der foruden fik vi et interview med koordinatoren på stedet, som også fungerede som vikar, i situationer hvor der måtte være behov for det. I forbindelse med dette interview, havde vi valgt at fokusere særligt på hvorvidt de oplevede indlæringsvanskeligheder hos de kursister, der var traumeramte (og ikke kun PTSD).

Vi startede interviewet med at fortælle lidt om os selv og vores uddannelse, og hvad

interviewet skulle bruges til, hvorefter han fik mulighed for at stille spørgsmål.

Det var et semi-struktureret kvalitativt interview, med det formål at finde frem til hvordan sproglærerne (som er vores primære målgruppe) griber de daglige udfordringer an - og ganske særligt hvordan de 'tænker læring' - for at vi kunne få mulighed for, ud fra deres synsvinkel, at finde ud af mere om dette emne.

Asylskolen er ikke som de to sprogcentre, underlagt læseplaner og 'modultest' mens Sprogcenter 1 og Sprogcenter 2 begge er steder, hvor de flygtninge der har fået opholdstilladelse i Danmark, får danskundervisning.

Inden vi går videre, vil vi kort gøre rede for hvad dette indbefatter:

### **'Dansk for voksne Udlændinge'**

'Dansk for voksne Udlændinge' administreres nu af Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet, som er ansvarlig for de fire danskprøver, hhv: Prøve i Dansk 1, Prøve i Dansk 2, Prøve i Dansk 3 og Studieprøven.

Der er tale om tre selvstændige danskuddannelser, der er tilrettelagt forskelligt, med det formål at undervisningen bedst muligt kan modsvare kursisternes mål og forudsætninger. Hver danskuddannelse er inddelt i seks moduler og kan afsluttes med en danskprøve. Der aflægges desuden en modultest ved hver oprykning til næste modul,.

Denne danskuddannelse til 'voksne udlændinge', har først og fremmest til formål at give de nødvendige dansksproglige forudsætninger der skal til, for at de kan hurtigst muligt klare såvel job, uddannelse, og det at være borgere i Danmark.

### **Sammendrag af data fra Sprogcenter 1**

Sprogcenter 1 er et sted med mere end ca. 2000 kursister og 70 sproglærere, så det er altså en forholdsvis stor skole - hvor vi hurtigt mærker at alle har meget travlt.

Pga. denne travlhed og deres mangel på tid, var det ikke muligt for os at få aftale om et interview. Men vi fik til gengæld mulighed for at observere to lektioner i en klasse på Danskuddannelse 2, modul 3, hvor vi undervejs også fik mulighed for at tale med klassens lærer, og i pausen en længere samtale, som nærmest forløb som et uformelt interview,.

Vores fokus på Sprogcenter 1 var mest på hvordan lærernes (og skolens) holdning var til det at gøre brug af nyere (og måske mere utraditionelle) 'metoder' i undervisningen, frem for den mere traditionelle (og instrumentelle) måde at undervise på - især når det drejede sig om undervisning af traume-ramte flygtninge.



## **Sammendrag af data fra Sprogcenter 2**

Det andet sprogcenter vi besøgte hører ind under AOF Nord, som i mange år har tilbudt integrationsprojekter til landets kommuner, og som derfor har mange års erfaring med undervisning af flygtning og indvandrere. Grunde til at vi har derfor valgt at indsamle data i begge regi, er at vi ønsker så bredt et billede som muligt, på den forholdsvis korte tid vi har til rådighed. Men selv om undervisningen foregår i et andet regi end Sprogcenter 1, så er det i princippet den samme vare/ydelse, de leverer, dvs. undervisning i dansk sprog og samfundsforhold på hhv: Danskuddannelserne 1, 2 og 3.

På Sprogcenter 2 fik vi mulighed for at observere en klasse på Danskundervisning 1, modul 5.

Sprogcenter 2 er dog et mindre sted, med noget færre elever end Sprogcenter 1.

Mens vi tog feltnoter, fik vi samtidig en faglig snak med den pågældende klasselærer (som også var vores 'gatekeeper') – og vi deltog en smule i undervisning, idet vi var med i samtalen med hendes kursister. Derefter fik vi et længere interview med den pædagogiske konsulent på stedet (som samtidig også var en del af ledelsen).

Ud over at finde frem til deres måde at tænke læring på (generelt), så var vores fokus på dette besøg ganske særligt at finde frem til mere om, hvordan de oplevede at det at være traumeramt, indvirkede på kursisternes indlæringsevne. Vi ønskede at høre mere om, hvordan de oplevede at det påvirkede eller indvirkede på koncentration og hukommelse, og dermed deres muligheder for at lære dansk – og i den forbindelse ikke mindst, hvordan de evt. tænkte dette ind i deres undervisning (eller måske om de i det hele taget forsøgte at tænke det ind).

## **Opsamling på de tre besøg**

Det var således på flere måder tre meget forskellige steder, vi besøgte. Men alle var de berørt af flygtningesituationen, idet de dagligt stod ansigt til ansigt med traumeramte flygtninge, som de skulle lære dansk.

På Sprogcenter 1 og 2 var der meget fokus på, at kursisterne skulle bestå modultest, for at de kunne blive parate til enten uddannelse eller arbejdsmarkedet, så de kunne begå sig i erhvervslivet.

På Asylskolen oplevede vi, at dette ikke fyldte så meget, hvilket var forståeligt da der her ikke var hverken læseplaner eller modultest (idet man her endnu ikke vidste om den

eneklte fik lov at blive i landet eller ej). Vi oplevede at stederne havde forskellige 'måder at tænke læring' – ikke kun generelt, men også i forbindelse med traumer og traumeramte, (hvilket hovedsageligt skyldtes at læreren på Sprogcenter 1, tidligere havde været tilknyttet modtagerklasser, og derfor havde erfaring med målgruppen).

Vi oplevede derimod et fællestræk - noget som gik igen alle tre steder, og det var at undervisningen i overvejende grad blev præsenteret for os som 'traditionel indlæringspædagogik'.

Der er således ikke meget i vore data, der tyder på at den megen forskning fra de sidste 20 år bliver praktiseret nogen af disse tre steder – i hvert fald ikke på nogen systematisk måde.

Vores indsamling af empiri til vores analyse består derfor af feltnoter og interviews, til beskrivelse og senere fortolkning af vore data, og vi vil nu gå mere i detaljer, ud fra disse optegnelser og noter.

Vi vil nu sammenholde det vi har oplevet, i forbindelse med det de siger, med deres måde at gøre tingene på – både i forbindelse med deres måde at tilrettelægge sprogundervisning for traumeramte flygtninge, og med fokus på deres måde at 'tænke om læring' i forbindelse med denne særlige målgruppe. Vha. denne metode vil vi forsøge at danne os et 'billede af virkeligheden' – et billede som ikke kun bygger på vores eget perspektiv, men også har vores informanternes perspektiver med for at få nye vinkler på informanternes oplevelser og udtalelser.

## Analyse

### Analyse ud fra traume aspektet

I vores interview både på S1 og S2, registrerer vi, at de er af den opfattelse at de fleste af deres nye kursister er mere eller mindre traumatiserede.

#### Sprogcenter 2

Mht. at tænke traumevinklen ind i undervisningen giver den pædagogiske konsulent på S2 udtryk for at: *"der er rigtig mange, der er traumatiseret. Min pointe er at det er næsten alle - på en eller andet led"* og dette spørge vi mere ind til fordi finder at det er

relevant for vores problemstilling at høre, hvorvidt det betyder at de tænker traume i deres måde at tænke læring på.

Han fortæller at de så vidt muligt forsøger at kombinere den traditionel indlæringspædagogik med forskellige kreative aktiviteter. Selvom de desværre ikke har de optimale rammer til det- og der også tit er noget der spænder ben - såsom nye regler og love, branchepakker og modultest der skal sikre deres økonomi. Han fortæller at det specielt er de nye undervisere, som er blevet ansat for nyligt. De har så til gengæld ikke så meget underviser erfaring. Men de der ikke *bærer ”af en masse gamle grundlæggende antagelser mht. en bestemt undervisningsmetode - at ’sådan har det altid virket’*” understreger han, og de er derfor mere åbne overfor nye metoder.

For at der kan finde læring sted hos disse traumeramte, har vi set at både hjernen, kroppen og følelserne er påvirket af traume og stress, og derfor må undervisningen tage udgangspunkt i dette. Den kan ikke være baseret på hjernens ’normale’ kognitive funktioner, for så vil de ikke være i stand til at lære og huske. Det er derfor vigtigt at de her på stedet bliver klar over dette, så de kan tilpasse deres undervisning efter det.

Den pædagogiske konsulent på S2 siger fx at: ” *de gamle undervisere er ikke kommet helt på højde med de nye endnu, det vil kræve noget af en ’transformativ’ forandringsproces*”. ( lydfile S2. S. 10:00 )

Han er således opmærksom på vigtigheden af at få de gamle undervisere på banen. Her mener de at det skal ske ved teamarbejde, så der kan udveksles erfaringer mellem de nye og de gamle undervisere. Dette skal foregå ved at de lærer de nye at tilrettelægge et undervisningsforløb, mens de nye bidrager med deres nye didaktiske viden om metoder. Det er tanken at de i dette teamarbejde skal hjælpe hinanden med at tilrettelægge gode undervisningsforløb.

Den pædagogiske konsulent synes at det er en god ide også at eksperimentere med nye metoder - han tilføjer dog straks: ”... *men de skal først lære nogle strukturer og strategier*”

Det med ’strukturer og strategier’ viser sig at handle om, at det er vigtigt ikke at glemme det egentlige formål – det at kursisterne også skal kunne gennemføre de obligatoriske modultest. Han ser åbenbart dette som selve ’formålet’ med deres undervisning, og kun

hvis de nye undervisningsmetoder kan tjene til at forfølge dette formål og justerer sig i forhold til dette, er det en god idé, mener han.

Men pga. de udfordringer som 'situationen' i øjeblikket frembyder – med de mange traumeramte kursister, og nye undervisere der endnu ikke er helt 'opdateret' fagligt – foruden gamle og mangelfulde lokaler, og ikke mindst det at der hele tiden kommer nye retningslinjer, så er det ikke så nemt, mener han.

De har tydeligvis fået en stor udfordring i forhold til disse traumeramte kursister, og føler sig på flere måder pressede, fordi de ikke helt er 'klædt på' til opgaven endnu.

Det viser sig i samtalen at den pædagogiske konsulent er uddannet folkeskolelærer, og at han er opmærksom på værdien af at inddrage modersmål i undervisningen. Men han ser det samtidig som noget urealistisk - igen pga. deres trange vilkår. Men måske endnu mere pga. de mange forskellige nationaliteter blandt kursisterne, som vil gøre det vanskeligt at tilgodese alle sproggrupper.

Det er således ikke noget de har fælles retningslinjer i forhold til, ud over at han mener at det i udgangspunktet er nødvendigt at der undervises i dansk og "på dansk".

Under samtalen nævner han pludselig udtrykket "det hele menneske" til at beskrive den måde han selv ser læringstænkningen ud fra. Og med udtrykket 'det hele menneske' tænker han at det at være menneske er mere end at være en hjerne der skal fyldes med viden, men at det omfatter hele den menneskelige livssituation.

Hvis de virkelig skal tænke 'det hele menneske' vil det kræve at lærerne i deres undervisning, er i stand til at skabe trygge rammer. Det kræver at der tages hensyn til den enkelte, ikke kun fagligt, men også mentalt, åndeligt, fysisk og emotionelt.

Den pædagogisk konsulent på S2 er ligeledes opmærksom på at der er en mangel på dette punkt. Han siger ligeledes at "*der er rigtig mange der er traumatiseret, min pointe er at næsten alle på et eller andet led, [...] hvis du kommer og er traumatiseret og har en masse ting med i bagagen. Så vil jeg påstå at 30 timer om ugen det er meget*". ( lydfile S2. S. 7:30 )

Han ønsker således at der målrettes et tilbud til disse kursister. Som han ikke mener profiterer at de mange timers undervisning.

Spørgsmålet er så om det handler om antallet af timer – eller det er den udprægede brug af traditionel undervisning, der er uhensigtsmæssig til de traumeramte.

Lidt senere i interviewet fortsætter han: ” *det er jo også det, der er udfordringen nogle gange derude, hvor man kan se at han eller hun forbruger rigtig mange timer, men der sker ikke noget*”. ( lydfile S2. S. 9:20 )

Han er altså klar over at de mange timer ikke rigtigt fører til nogen læring for de traumeramte. Men pga. forskellige ”vilkår” kan han ikke gøre noget ved det.

### Sprogcenter 1

Den sproglærer vi mødes med på S1 viser sig at have erfaring med traumeramte fra et tidligere job. Det gør at han måske ikke er så repræsentativ for sproglærere i almindelighed. Fx er han meget opmærksom på ikke at komme til at reaktivere deres traumer. Og både mht. måden rummet er indrettet, hvor han sørger for ikke at gå ”bag omkring” nogen, så de ikke kan se ham. Desuden fortæller han, at han måske er lidt mere åben omkring sin egen person over for netop disse kursister end han ellers plejer, for at de kan føle trykke ved ham.

Han undlader af samme grund at gøre et stort nummer ud af at vi er på besøg. ” *... for det kan de slet ikke rumme,*” siger han.

Han fortæller ligeledes, at han fravælger tekster der handler om Syrien (eller andre af kursisternes krigshærgede hjemlande), og i stedet vælger tekster der anslår en ” *munter og let stemning.*”

Alt i alt må vi således konkludere, at han virkelig forsøger at tage hensyn til traumeaspektet, men hvorvidt han også tænker traumevinklen ind i sin måde at tænke læring i sprogundervisning er vi knap så overbeviste.

I pausen på lærerværelset hvor vi sidder og snakker, giver han da også udtryk for at de i høj grad mangler ”redskaber” til at differentiere undervisningen.

Han mener at netop dette måske ville kunne bidrage til en undervisning, der mere tager sigte på ’det hele menneske’ - og han ser på os på skift, med et alvorligt udtryk i ansigtet og siger med inderlighed i stemmen: ” *... netop det vil vi gerne lære hvordan man gør, så hjælp os med det, tak!*”

Han fortæller at der er en del af hans kursister, særligt én, som har meget svært ved at koble sig på klasseundervisningen. Uden den ekstra støtte som han kun sjældent har mulighed for at give, får de ikke ret stort udbytte af at være der. Men som han siger, så kræver det nærmest én til én-undervisning for at de får noget ud af det.

Han mener også at der måske kunne være brug for et ekstra rum – et sted hvor alle kursisterne uanset niveau havde mulighed for at være ”del af et fællesskab” og på den måde føle sig ”inkluderet”. Han fortæller ligeledes at han sammen med nogle af de andre lærere, mødes en gang imellem og planlægger kursisthold, for at afprøve cooperative metoder, men at dette lige nu er meget svært at få tid til pga. ’spidsbelastning’ med mange nye, hvilket kræver en del anden planlægning. De cooperative metode giver kursisterne mulighed for at indgå i relationer med andre kursister med forskellig etnisk baggrund, og her lærer de bl.a. at rumme hinandens forskelligheder på en anerkendende og konstruktiv måde.

Men han mener at de fleste af underviserne gerne vil gøre den ekstra anstrengelse – for at skabe et rum hvor der, ud over det faglige indhold, også tænkes den sociale og personlige udvikling ind i læring.

Han pointerer værdien af at arbejde med de kulturelle forskelle, og derved give kursisterne forståelse for danske værdier: ” *Vi ser os selv som ’kulturoverførere’ ... og det er super-vigtigt!* ” tilføjer denne unge lærer.

Vi kan således fastslå at sproglærerne her på S1 også har fokus på traumevinklen.

Så opsummerende må vi sige at ud fra den undervisning vi har overværet her på S1 - og på baggrund af det læreren har fortalt om deres indbyrdes samarbejde - så er det tydeligt se at de virkelig forsøger at tænke ’det hele menneske’ ind i deres måde at undervise på. Men samtidig også at de har brug for at få nogle redskaber til at tilgodese de kursister, der ikke kan koble sig på undervisningen.

Og her mener vi at den fænomenologiske sprogfilosofi kan være en hjælp.

### Analyse ud fra sundhedsaspektet

De mest åbenlyse forskel vi har fundet mellem de tre sprogskoler, er at S2 adskiller sig mærkbart ved at tænke sundhed ind i undervisningen.

Både på Asylskolen og S1 gav de tydeligt udtryk for den holdning at: ”*Det er ikke vores ansvar!*”

Og dette er en meget tydelig forskel, fordi den pædagogiske konsulent på S2 lagde så stor vægt netop på dette aspekt i forbindelse med at drage omsorg for kursisterne.

Vi tænker at det måske kunne have noget med stedets værdigrundlag at gøre. Det benægtede den pædagogiske konsulent ganske vist, idet han påstod at det ikke var noget de gik højt op i, fordi den slags ”*havde de simpelt hen ikke tid til*”, Men vi tænker at det måske er det noget de gør helt ’ubevidst’

Dette kan belyses med tanker fra den danske filosof, Ludvig Feilberg, som skriver om ’livsmod og livsglæde’. Han analyser det han kalder ’livsfølelse’, som netop handler om det at have blik for at skabe trivsel og gode omgivelser, både for sig selv og andre.

Hans analyse handler om at finde frem til hvilke følelser og tilstande, der hhv. virker ’mulighedsforhøjende’ eller ’mulighedsformindskende’, for på den måde at kunne drage størst nytte af sine muligheder og evner. (Pahuus, 1995, s.17).

For at ens tilværelse kan få én til at føle, at livet er værd at leve, så handler det om at kunne skelne hvor det virkelig kan betale sig at satse. Nogle ting har vi selv indflydelse på, andre ikke.

Der er ikke ret mange ting i tilværelsen, der overgår værdien af et godt helbred. De fleste vil nok være enige om at sundhed og helbred er noget af det der kan være både ’mulighedsforhøjende’ og ’mulighedsformindskende’, alt efter hvordan ens helbred er.

Sundhed er afgørende for et godt liv, og hvis vi skal ’tænke læring’ for traumeramte er sundhed derfor ikke noget man kan afvise at tage ansvar for, ved blot at sige ”*det er ikke vores ansvar*”, specielt ikke hvor kursisterne har åbenlyse problemer på dette område.

Feilberg taler om hvad der skal til i situationer hvor ’livsfølelse’ mangler, og her er der meget at hente ... men det vil føre for vidt her i denne analyse at komme ind på alle aspekter i detaljer.

Så vi vil nøjes med en interessant pointe, som handler om det at være bevidst. Han forklarer: *”..i en vis forstand er man sig just i høj grad bevidst når man allermest glemmer sig, ja det kan være, som man egentlig først befandt sig selv ved således at blive borte for sig selv...”* (Pahuus, 1995, s. 34)

Disse vise ord beskriver meget godt den situation de traumeramte flygtninge står i, når de føler sig 'borte for sig selv' ... og lægger samtidig op til at fokusere på de muligheder denne situation rummer.

Vi vil ganske kort give et overblik over hans udlægning af livsfølelses forskellige niveauer, hvor han taler om:

1. Ufortættethedens stadium
2. Arbejdets stadium
3. Hjertervarens stadium
4. Intetfangets (stadium)..eller uendelighedsprincippet

Det han kalder 'ufortættethedens stadium' er rent sansende og fornemmende, hvilket gør at vi er fanget eller bundet – uden frihed eller mulighed for at distancere os (og finde ro).

Her er det mest nærsanserne der er i spil (føle, lugt, smag), mens høresansen også er berørt, idet vi ikke kan fravælge fx irriterende larm eller musik der spilles mod vores vilje. Synet, derimod, har vi mulighed for at fravælge ved at lukke øjnene eller se væk – ligesom vi kan skabe os et 'overblik'. (Pahuus, 1995, s. 79)

Dette stadium rummer helt særlige muligheder for indlæring, men kan samtidig skabe vanskeligheder, hvis ikke der skabes de rette betingelser for læring.

Arbejdets stadium udvider rummet til en real kvalitet, et sted hvor vi kan 'virke', et opfyldt rum at være i. Virkeligheden hører sammen med det at 'virke' eller arbejde.

Vi kan stille ting 'ud fra os' til beskuelse og således vælge at være 'tings-uafhængige'

Dette stadium kan ses som inddragelse af kreative og fysiske aktiviteter i undervisningen, i stedet for den traditionelle indlæringspædagogik. Der er megen inspiration at hente i hans udlægning af disse stadier.

Han uddyber denne selvforglemmelse ved at forklare, hvordan man kan lægge sin tilværelse til rette, og at man kan "frigøre sig" fra de 'mulighedsformindskende' tilstande,



og i stedet dyrke de 'mulighedsforhøjende' som handler om at se muligheder for at skabe livsglæde for sig selv og andre. (Pahuus, 1995, s. 38) og således lægger han smukt op til Lipps.

### **Analyse med fokus på vilkår**

Lipps taler om noget lignende med udtrykket 'at klare situationen' - hvilket ligeledes er udtryk for en 'fortætning', fordi det er denne 'samlethed' der er en forudsætning for at 'klare situationen'

I en fænomenologisk betragtning kalder han det at vi altid står i en bestemt 'situation' og at denne situation altid har et dobbelt aspekt. Den rummer således både 'noget givet', noget som kræver at bliver 'taget op' og som forpligter os.

Men den gør det ikke på en måde der foreskriver os en bestemt handle måde. Hvis det var tilfældet, så ville der ikke være tale om 'en situation' men det han kalder en 'lage' som betyder noget i retning af 'stilling' eller vilkår.

Dette begreb rummer noget som er mere anonymt og sagligt end 'situation'.

En 'lage' (vilkår) kræver fx at vi udøver en bestemt funktion eller spiller en bestemt rolle som er påført os. Herved ophører vi med at være 'subjekt' i situationen og bliver snarere en slags objekt i den pågældende situation. (Pahuus, 1995, s. 81)

Dette 'at klare situationen' kan bruges til at kaste lys over på den situation sprogcentre står i mht. deres sprogundervisning.

### **Metodefrihed**

På vores besøg på de to sprogcentre spørger vi ind til, hvor stort et spillerum den enkelte underviser har mht. metodefrihed, dvs. om der var mulighed for at afprøve egne initiativer og eksperimentere med nye metoder.

På begge sprogcentre gør de det klart, at selv om deres sprogundervisning er 'modultest finanseret' (hvilket vil sige at kursisterne skal testes ved afslutning af hvert modul), så er det kun indholdet i testen der er fastlagt udefra. Undervisningsministeriet har derimod ikke har så meget at skulle have sagt mht. hvilke undervisningsmetoder der anvendes i det enkelte tilfælde.

På S2 høre vi den pædagogiske konsulent fortæller om ”den måde kommunen ’vil have det’”, dvs. den måde sprogindlæringen skal foregå, og at man ikke her tænker ’det hele menneske’, men at det nærmest bliver en form for ”kassetænkning”, som han udtrykker det. ( lydfile S2, S. 12:54).

Og selv om han på ingen måde har samme holdning, så kan det alligevel nemt udarter til en form for indlæringspædagogik, hvor det er læreren der er den mest aktive, og som han indrømmer, så er det på mange måder sådan det meste af deres undervisning foregår lige nu. Når han taler om disse vilkår, så mener han åbenbart at det er rammerne der er bestemmende for den måde de kan ’tænke læring’ for deres kursister.

Ud fra Lipps’ tænkning ser han underviserne i en såkaldte ’lage’ position, når de skal vælge undervisningsmetode. Og det betyder at selv om de i princippet kan bestemme metode, så er der alligevel tale om en ydre styring, som de ikke formår at sætte sig op imod.

Når den pædagogiske konsulent siger at det er rammerne der definerer undervisningen og dens indhold, betyder det i princippet, at disse vilkår blive bestemmende for hvilken undervisningsform der ’vælges’ - og så er det ifølge Lipps, ikke længere en situation men en ’lage’ eller stilling.

Det betyder i princippet, at selv om der er metodefrihed, så er de i bedste fald kun delvist, idet vilkår tvinger lærerne til at undervise på en for stedet ’uønsket’ måde.

Ifølge Lipps er det altså ikke en ’situation’, men en ’lage’ eller stilling der er kendetegnende for sprogcentrenes måde at ’tænke’ og praktisere læring.

Den pædagogiske konsulent henviser til en anden af deres afdelinger, hvor der er ”*helt anderledes rammer*”, og han forklarer at der er langt mere plads til at inddrage både bevægelse og kreative aktiviteter det andet sted.

Så det er altså tydeligt, at der her på stedet er et ønske om at ’tænke læring’ på en anden måde end den de praktiserer i øjeblikket. De vil foretrække at tænke ud fra ’det hele menneske’ og ikke ’kassetænkning’.

Så man kan ikke sige at det er de bedste ’vilkår’ at praktisere metodefrihed under.

Der er altså noget der tyder på, at de påtvungne modultests (som i øjeblikket er afgørende for stedets økonomi og derfor bliver ’bestemmende’ for metode) og at dette ikke opleves

som hensigtsmæssigt af lærerne, idet der både på S1 og S2 ytres ønske om mulighed for mere moderne undervisningsmetoder.

Ifølge Lipps er en situation altid 'ens egen' og det betyder at man selv har indflydelse på den. Netop det at der er tale om en 'situation' betyder at der noget skal klares. Når dette der 'skal klares' har præg af noget ubestemt og ufastlagt, så vil der være forskellige handle muligheder at vælge mellem. Det betyder samtidig at der er noget, der aktivt kan tages op til overvejelse og hentes ind i den enkeltes 'kraftfelt' af beslutningstagen og afgørelse mht. hvordan dette noget skal 'klares' – og det er tydeligvis ikke det de oplever på sprogskolerne, hvor de føler sig 'låst fast' af omstændigheder og forskellige vilkår.

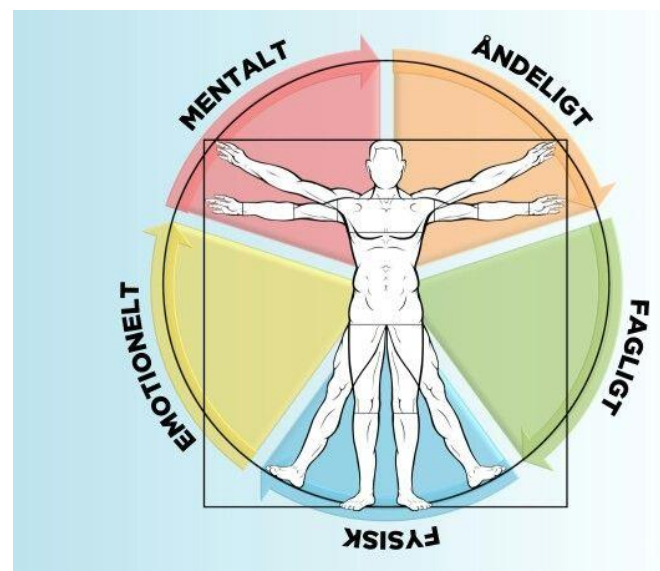
Det at disse retningslinjer i form af modultest, branchepakker, osv. skal følge, betyder at de således både direkte og indirekte bliver medbestemmende for den måde undervisningen tilrettelægges det pågældende sted. Så selv om der i princippet er metodefrihed, så er friheden ofte svær at få øje på - pga. disse vilkår.

(Her tænker vi at én måde de måske kunne tænke læring på under de foreliggende omstændigheder måske var at forsøge at skabe et samarbejde med frivillige, der alligevel bruger meget tid på at hjælpe flygtninge med alt muligt. De ville sikkert også gerne træde til med lidt sprogtræning.)

Her understreger Lipps da også, at det for nogle kan være sværere, og at andre kan have flere muligheder at vælge mellem, fordi de er mere "dristige", mens den forsigtige og forsagte ofte ikke tør ændre på status quo.

Der er dog ikke noget der tyder på, at de pågældende lærere er specielt forsigtige eller forsagte. Så måske handler det om helt andre ting... det kunne fx være uvidenhed, magelighed, karrieretænkning og økonomi etc.?

På S2 er de fx ikke enige med kommunen i, at sprog er noget der i første række skal læres på arbejdspladsen. Den pædagogiske konsulent påpeger at det er vigtigt at de først 'klædes på', og at dette foregår på



sprogskolerne. Ellers vil de ikke kunne fungere optimalt på et arbejdsplads.

Han sammenligner det med at bygge et stillads op omkring kursisten og på den måde 'støtte' dem. Derfor må vi ikke "...*slippe for hurtigt*", som han siger.

Dette stillads, understreger han, omfatter ligeledes inddragelse af andre aspekter af livet, såsom sundhed, tandpleje og kost, alt sammen aspekter af dagligdagen som kan implementeres som emner i undervisningen.

På den måde mener han, at man kan tænke "*det hele menneske*" i måden at tænke læring på – men som han endnu engang understreger: "... *at vi er 'kun' en sprogskole og formålet med at de kommer er i første række at klæde dem på sproglig til at bestå modultestene.*" ... og så er vi tilbage ved 'lage'!!!

Med udtrykket 'det hele menneske' tænker han, at det at være menneske er mere end at være en hjerne der skal fyldes med viden at det omfatter hele den menneskelige livssituation.

At tænke 'det hele menneske' vil kræve, at lærerne i deres undervisning er i stand til at skabe trygge rammer, med tillid til at der ikke sker dem noget ondt. Det kræver at der tages hensyn til den enkelte, ikke kun fagligt, men også mentalt, åndeligt, fysisk og emotionelt.

Her kan vi igen tænke på det Lipps og hans tanke om hvordan vi hele tiden skal samle os selv for at blive dem vi er

Når Lipps taler om 'at klare situationen' taler han om at vi altid står i en bestemt 'situation' og at denne situation altid har et dobbelt aspekt.

Den rummer således både 'noget givet', noget som kræver at bliver 'taget op' og som forpligter os. Men den gør det ikke på en måde, der foreskriver os en bestemt handle måde, for så ville der ikke være tale om 'en situation' men snarere en 'lage' eller 'stilling' (vilkår?) ... dvs. noget som er mere anonym og saglig.

Dette uddyber han ved at forklare at ved at en 'stilling' (vilkår?) ofte kræver, at vi udøver en bestemt funktion eller spiller en bestemt rolle, og derved ophører vi med at være subjekt og bliver snarere en slags objekt i situationen. (Pahuus, 1995, s. 81)

På S2 giver den pædagogiske konsulent flere gange udtryk for sin uenighed med kommunens kassetænkning. Han udtrykker ønske om at levere en undervisning, der tænker ”det hele menneske” som han selv udtrykker det. Men pga. økonomi og mangelfulde lokaler er det svært for ham at realisere sine idealer. Desuden må han også tage hensyn til de ansatte lærere, som sætter stor pris på selv at bestemme hvordan de griber undervisningen an.

Men på ét punkt står han meget fast og det er i forbindelse med de nye trepartsforhandlinger, hvor kursisterne nu skal starte på arbejde før de kan sproget. Og det er en meget dårlig idé, mener han: ”Sprog skal ikke læres på arbejdspladsen – de skal klædes på først!” understreger han flere gange, og påpeger at det er vigtigt at de ”tages i hånden” ... fordi de ofte ikke forstår noget første gang. Han er af den opfattelse at de alle, mere eller mindre, er berørt af traumer, hvilket derfor nødvendigvis må tænkes ind i undervisningen.

Han fortæller i den forbindelse at der er nogle af deres ’højtuddannede’ undervisere der aldrig har haft pædagogik, og at de derfor ikke har fået lært at tilrettelægge et undervisningsforløb. Han mener det er vigtigt at disse undervisere arbejder i team sammen med de undervisere der har de pædagogiske redskaber, så de kan ”*hjælpes til at tilrettelægge en mere pædagogisk orienteret undervisning*”

Dette tolker vi på den måde at han ønsker at der i undervisningen også tages hensyn til de traumeramte kursister, der særligt har brug for trygge rammer i undervisningen.

Når vi sammenholder alle disse udtalelser med vores egne erfaringer med undervisning af flygtninge, så tænker vi alligevel at det i høj grad handler om hvilke mennesker der arbejder med sprogundervisning af flygtninge. Hvis gnisten er til stede, så vil man ikke lade sig gå på af forskellige vilkår og omstændigheder der spænder ben, men i stedet søge at finde andre veje til at nå målet.

Ved at tænke tilbage på et af de projekter vi selv har været med i, så var der også mange udfordringer. Og vilkårene var bestemt på ingen måde optimale i det integrationsprojekt i Rebild kommune, som vi nævnte i starten. Men fordi der blev tænkt læring på en anden måde, lykkedes det alligevel at komme i mål med at hjælpe de traumeramte til at blive arbejdsmarkedsparete, både sprogligt og på andre områder.

Vi mener derfor ikke det nødvendigvis har så meget at gøre med 'vilkår', men at det snarere, og måske i langt højere grad, har at gøre med den måde der tænkes læring på.

Det var meningen at man på landsplan, efterfølgende skulle lære af disse erfaringer fra Rebild, i forbindelse med sprogundervisning af traumeramte – ud fra den betragtning at al den viden og alle de erfaringer der blev opnået og opsamlet, i højere grad også burde indvirke på den måde andre griber opgaven an. Måske burde disse gode erfaringer også have indflydelse på den måde der i dag tænkes læring, i stedet for at man blot taler om (og henviser til) forskellige 'ugunstige vilkår'.

Vi er udmærket klar over at der også er rigtig mange af dem, der arbejder inden for området der virkelig ønsker at gøre deres allerbedste for at hjælpe disse mennesker og tænke 'det hele menneske' i indsatsen. Derfor er det vigtigt at den viden der er tilgængelig, kommer ud til disse mennesker så den kan komme flygtningen til gode.

### **nye metoder og måder at tænke læring**

I vores dataindsamling kan vi se at det problematiske er at differentiere undervisningen, idet det går igen både hos S1 og S2.

Måske ikke så meget på Asylskolen, som til forskel fra S1 og S2 ikke læseplaner og modultest. Det at kursister ikke hele tiden skal bestå modultests, betyder er der mere frihed til at tilrettelægge undervisningen ud fra kursisternes egne behov.

Nogle af deres kursisterne var til gengæld først lige kommet til Danmark, mens andre var flyttet til fra et andet center. Vi fik at vide at deres uddannelsesmæssige baggrund var meget forskellig, idet nogle af dem har universitetsuddannelse, mens andre er analfabeter.

Alle tre steder bliver der lagt stor vægt på dette med vigtigheden af at bevare deres metodefrihed, og i princippet er de sådan set ret frit stillet mht. hvilke metoder den enkelte lærer vælger at benytte i undervisningen.

Det går imidlertid også igen i vore feltnoter, at det tilsyneladende er de nyuddannede og unge lærere, der er de mest fremskridts villige mht. at gøre brug af metodefriheden ved at gøre brug af mere moderne metoder i sprogundervisningen, dog kun som supplement til den traditionelle indlæringspædagogik (dette går også igen alle tre steder).

Selv om den ene af de klasser vi får lov at observere på Asylskolen ikke fungerede som en modtagerklasse, ser og hører vi alligevel at niveauet er næsten det samme som i modtagerklassen, skønt der her er nogle af kursisterne, der har været i Danmark i længere

tid, nogle i flere år.

I vores efterfølgende interview med koordinatoren fik vi at vide, at traumers indvirkning på evnen til indlæring slet ikke er noget de på nogen måde tager højde for eller tænker ind i deres undervisning. ”... i hvert fald ikke bevidst”, som han udtrykker

Læreren fortæller at der i øjeblikket pga. den store tilstrømning af flygtninge, hele tiden kommer nye på holdet, så det er svært at danne sig et overblik – så de må gøre det så godt det nu er muligt under de nuværende omstændigheder.

Vi sætter os og observerer undervisningen, mens vi tager noter af det vi så og hørte, som en hjælp til senere at reflektere og analysere.

Hun skriver en sangtekst på tavlen, og alle synger med på en hilsesang hvor de lærer hinandens navne. Denne øvelse gentages tre gange. Derefter gennemgår de tallene fra 1 til 100 på tavlen. Læreren gør brug af smartboard, hvor der er et billede af en kæmpemund, der udtaler tallene og derefter alfabetet, mens kursisterne samtidig siger bogstaverne i kor. Dette gentages to gange.

Mht. disse mange gentagelser forklarer læreren over for os, at det på dette niveau netop handler om gentagelse. Hun gentager ordet 'gentagelser' tre gange for rigtigt at slå fast, hvor vigtigt det er med disse mange gentagelser.

Vi har fået at vide at alle i klassen har flygtningestatus, hvilket gør at betragter vi dem alle som mere eller mindre traumatiserede.

Vi tænker om alle disse gentagelser i sprogundervisning vil være med til at styrke deres evne til at tilegne sig de nye lyde og ord, eller vil det trætte dem fordi det er for uinspirerende - og er det i det hele taget med til at fremme deres indlæring og hukommelse – når vi tænker på at vi under afsnittet med stemninger lærte at sanserne stimuleres af kontrast og trættes ved stadig gentagelse. Men det er ikke nok noget der skal afvejes og tilpasses den enkelte situation.

Aristoteles mente fx at man også kan have glæde af at gøre den samme ting flere gange, at det tilvante er behageligt, men tilføjer at forandring også er behageligt.

Det hører til naturens orden at alting hele tiden laves om. Fordi ”forandring fryder”.

## Anbefalinger

Da man ikke med rimelighed kan forvente at alle sproglærere, som ikke nødvendigvis også er uddannede krisepsykologer, har indblik i (alle disse neurologiske facts) i forbindelse med traumeramte og deres 'psykiske' forudsætninger for at lære nyt og huske, må vi anbefale at sproglæreruddannelsen ikke kun omfatter faget 'dansk som andetsprog' men også tilføjes de vigtigste 'opmærksomhedspunkter' i forbindelse med traumeramte flygtninge, så lærerne kan bliver klædt på til på en professionel måde at tage vare på deres undervisning. Som vi har været inde på, foreligger der masser af relevant forskning på området som kunne anvendes i en sådan uddannelse.

Det ville også være en god idé, at der oprettes en efteruddannelse i netop disse problemstillinger, med den vigtigste viden i forbindelse med traumeramte hjerner og deres evne til at lære nyt

samt hvilke 'måder at tænke læring' der bedst vil kunne tilgodese denne målgruppe - ikke mindst i betragtning af den aktuelle flygtningesituation, som ikke umiddelbart ser ud til at være 'overstået'.

Vi fravælger bevidst ordet 'metode', fordi det at tænke i metoder ikke på samme måde tager højde for kompleksiteten i den foreliggende problemstilling, fx det at selv om der er præcise beskrivelser af traumereaktioner, så er der ikke to personer der reagerer nøjagtig ens, hverken på det at blive udsat for traume eller indlæringsmæssigt. Og graden af traumer kan være af vidt forskellig styrke. Desuden kommer vi alle i forvejen med vores vidt forskellige personligheder, baggrunde og forudsætninger.

Men alligevel er det opmærksomhedspunkter, som gælder for os alle. Det gælder fx i forbindelse med søvn, sund kost og motion – noget som vi har set at sprogskolerne ikke ser som deres ansvar.

Men som vi har været inde på i dette speciale, så har alle disse faktorer stor betydning for hjernens mulighed for at hele, så den bliver i stand til at lave cellemembraner og signalstoffer, som kan holde hjernen skarp. .. stimulere dannelsen af nye forbindelser i hjernen og dannelsen af nye celler i hukommelsescentret hippocampus.

Derfor er det i forbindelse med det at tænke læring, vigtigt at kursisternes hjerner får de bedste betingelser for at udvikles så de kan opnå bedre hukommelse, større



koncentrationsevne (og evt. højere irritationstærskel) samt mere overblik, dybere nærvær, bedre orienteringssans etc.

Forskning har vist at hjernens plasticitet gør at det er muligt at skabe forandringer i hjernen på forholdsvis kort tid, hvis vi forstår at aktivere de rigtige særlige områder i hjernen.

### Sprogundervisningen

Det er fx uhensigtsmæssigt at anlægge et manglet perspektiv i undervisningen, hvilket kunne komme til udtryk gennem én af følgende tilgange:

At det er de traumeramte der på alle områder skal tilpasse sig vores samfundssystem. Her må vi spørge os selv for hvis skyld det er vi udfører vores arbejde (og så er vi inde på noget med etik).

Det er heller ikke hensigtsmæssigt at have den holdning at den enkelte først kan profitere af sprogundervisning, når personen er blevet "rask" og/eller kommet af med sit traume. Denne holdning som vi også mødte, afslører snarere at sprogcenteret ikke magter opgaven.

Det vil heller ikke være hensigtsmæssigt at have den holdning at manglende fremmøde eller mangel på koncentration skyldes manglende motivation. Hvilket også afslører en manglende forståelse for målgruppens samlede situation og deres coping- og overlevelsesstrategier.

Den megen fokus på at bestå modultest, kan nemt føre til at underviserne overser den komplekse situation, der ligger bag, i deres bestræbelse for at leve op til ledelsens forventninger og indfri fastsatte målsætninger

I stedet vil det være meget mere hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i en måde at tænke læring, der handler om at skabe trygge læringsmiljøer for de traumeramte kursister

Det kan være nødvendigt at indse forskellige institutioners magt, som kan være begrænsende for den individuelle handling og de valg der kan træffes i forbindelse med metodefriheden, og således sikre at der kun bliver udøvet en 'legitimeret personlig og strukturel magt' over for den enkelte.

Det indbefatter bl.a. at underviserne kender til og anerkender den 'skjulte læring' som ofte opstår ved traumatiske oplevelser.

Vi har også set at viden om sansestimulering og synæstesi kan bidrage til at tænke læring på nye måder og vi anbefaler at dette tænkes sammen med bevægelse, vil det kunne forbedre sprogcentrenes danskundervisning for flygtninge. Derved vil der kunne skabes en levende vekselvirkning mellem forskellige aktiviteter i undervisningen.

Vi finder her at Hans Lipps og hans sprogfilosofi (og Goethe), er særdeles anvendeligt i forbindelse med sprogundervisning af traumeramte flygtninge, fordi fokus på sansernes betydning kan være med til at afhjælpe deres indlærings- og hukommelsesvanskeligheder.

Den gode underviser bruger hjernens fornemste kognitive egenskab: evnen til at forudsige - på baggrund af abduktiv tænkning, til at skabe en oplevelsen af sammenhæng, som er læringsfremmende og hjælper kursisterne til fastholde evnen til opmærksomhed (og til at holde fokus).

Vi anbefaler derfor en abduktiv måde at tænke læring på, fordi det også handler om selvrefleksivitet og i høj grad evnen til at rumme kompleksitet.

Fordi 'tænkning' er et erkendelsesmæssigt instrument, der forbinder kroppen med omverdenen.

I et arbejde, med mennesker som vi ikke rigtigt kan tale med, fordi vi ikke taler og forstår samme sprog, når disse mennesker samtidig har indlæringsvanskeligheder pga. traumer, og ofte ikke rigtigt har noget 'bagland' at læne sig op ad og derfor, pga.

sprogvanskelighederne, har behov for hjælp til rigtig mange ting. Og da flygtninge, der kommer fra helt andre kulturer, ofte kan have et noget andet syn på værdier, også 'de helt grundlæggende antagelser' i forbindelse med forståelse for religion, religiøs tro, kultur etc. så er det vigtigt at kunne rumme denne kompleksitet så hvis ikke man er i stand til at rumme al denne kompleksitet er det måske en god idé at skifte til et andet job.

Der er ganske vist regler der skal overholdes, fx at underviserne ikke må involvere sig i deres kursisters asylsag o.lign. men hvis de er alt for 'firkantede' kan de svinge på en måde der gør muligheden for indlæring meget vanskelig. Der er således mange problematikker involveret i dette felt.

Kun den 'rigtige' eller mest hensigtsmæssige måde at tænke læring medvirke til at vi bedre kan orientere os og navigere i et komplekst samfund, hvilket er målet for de traumeramte flygtninge der kommer til landet. Derfor må vi være sundheds-, omsorgs- og trivselsorienterede i den måde vi tænker læring på.

Vi anbefaler ligeledes at der tænkes 'det hele menneske' med fokus på kursisternes fysiske, psykiske og sociale sundhed, fordi vi har set hvor vigtigt det er at være opmærksom på disse sundhedsaspekter (kost, motion og søvn), hvilket har indflydelse på evnen til konsolidering af ny viden.

Ved at undervise vha. æstetiske læreprocesser og ved at skabe flowtilstand i hjernen kan stimulere dannelsen af nye forbindelser i hjernen og dannelsen af nye celler i hukommelsescentret hippocampus. Det kan således måske lykkes at læge eller hele hippocampus – ved således at stole på hjernens plasticitet og evne til at genoprette sig selv bevare en optimistisk indstilling til traumer.

På den måde skabe de bedste betingelser for læring i en levende vekselvirkning.

## **Diskussion**

Der er forskellige typer af forskningsspørgsmål, hvor der er fokus på hhv. det praktiske eller det teoretiske. De praktiske spørgsmål kan igen inddeles i de samfundsmæssige og de mere praktisk-produktive områder.

Her i vores speciale har vi valgt at se problemstillingen ud fra den mere menneskelige vinkel, hvor samfundet åbenbart i forbindelse med flygtningeproblematikken anskuer det mere praktisk-produktivt (idet de hurtigst muligt skal tilkobles arbejdsmarkedet) - og det er selvfølgelig af betydning for resultatet af undersøgelsen, idet man ofte kun ser det man kigger efter.

Videnskabelig forskning skal dog ikke kun være påvisning af 'forventede fænomener', men måske snarere en redegørelse for hvorfor de alligevel – på trods af hypoteser eller antagelser, alligevel er forventelige - altså næsten som at løse en gåde.

Og i bearbejdelsen af data forventer man at der opstår nogle AHA-oplevelser, men det er ikke altid det sker. Derimod kan der ske det at data hober sig op og der ikke viser noget – eller måske endda det ”utænkelige” at der viser sig det modsatte af hvad der forventedes.

Vi har i dette speciale oplevet lidt af det hele, men fordi vi har valgt at rumme kompleksiteten har det ikke krævet at vi har skullet skifte hverken paradigme eller forskningsspørgsmål af den grund.

Desuden ville det ikke føre til valid forskning, hvis man hver gang man støder ind i fænomener som ikke passer med den valgte teori, blot afvise teorien og/eller skifte til et andet paradigme.

Hvis det var på den måde normal videnskab fungerede, så ville vi nok hellere finde en anden måde at lære noget på – en måde der kan rumme den kompleksitet virkeligheden består af - uden at gå på kompromis med hæderlig praksis.

Derfor valgte vi den tredje position, hvor begge paradigmer på skift bidrager til forståelsen af vores problemstilling.

Det kan sammenlignes med samarbejdet mellem de to hemisfærer i vores hjerne, som med to forskellige måder at tænke på, den ene bevidst og kalkulerende, den anden emotionel, drømmende og ubevidst, men når de arbejder sammen – i perfekt balance – udgør de verdens ypperste computer!

### **Validitet, reabilitet og generaliserbarhed**

Kombinationen af: betydning, læring og erfaring er et særdeles komplekst forhold, der er både hermeneutisk og strukturelt og ikke mindst baseret på relationerne imellem dem.

Desuden kan praksisviden ikke være objektiv i naturvidenskabelig forstand

Forståelsen vil altid være knyttet til den konkrete sag eller situation det drejer sig om, og både som menneske og som professionel vil vores værdier influere på det vi står over for.

Goethes metode er mere en syntese af de to forskertypers erkendemåde - en syntese af empiri og teori og hos Goethe forbinder teori og empiri sig med hinanden, dog uden at den kløft der er mellem dem forsvinder. Denne kløft mellem erfaring og idé endeligt

overvindes, kun ved at polerne mellem dem 'oplades' så der på den måde kan komme 'kontakt' der som en strøm kan løbe imellem dem. (Wolf 1990, s. 93)

På den måde kan man sige at erkendelse er en tydeliggørelse eller måske snarere en bevidstgørelse af den teori, der først er indeholdt ubevidst i sansningen, og at dens tydeliggørelse sker igennem en stadig vekselvirkning mellem sansning og teori. (Wolf 1990, s. 94) Det betyder samtidig at begrebet ikke dannes af forstanden, som ellers betragtes som den abstrakte tænkings organ, men derimod af sansning, følelse, fantasi og forståelse på én gang (næsten som flow)

I indledningen til farvelæren siger Goethe, at at teoretisering også foregå med bevidsthed og selverkendelse. Den må foregå med bevidsthed om ens egne fordomme (og betingethed), og med en viden om at al erkendelse til syvende og sidst kun er lignelsesagtig. Målet er imidlertid at den subjektive vilkårlighed **renses** for denne ubevidste sansning i den stadige vekselvirkning mellem teori og sansning. (Wolf 1990, s. 95) Goethes metode er derfor mere en syntese af de to forskertypers erkendemåde - en syntese af empiri og teori.

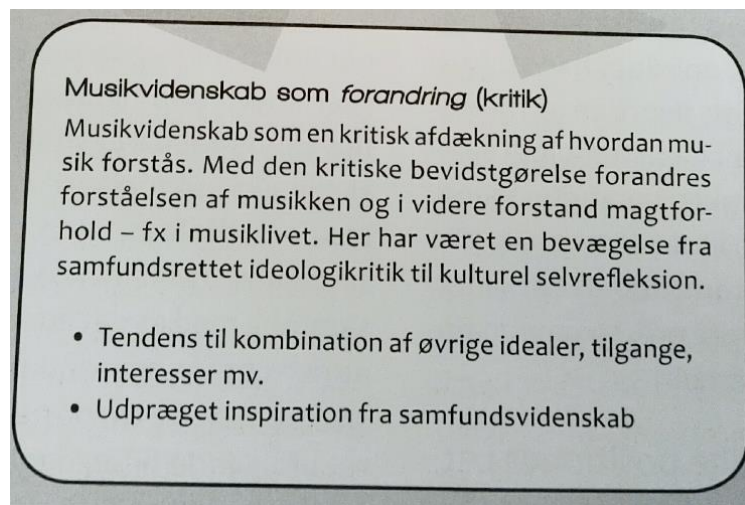
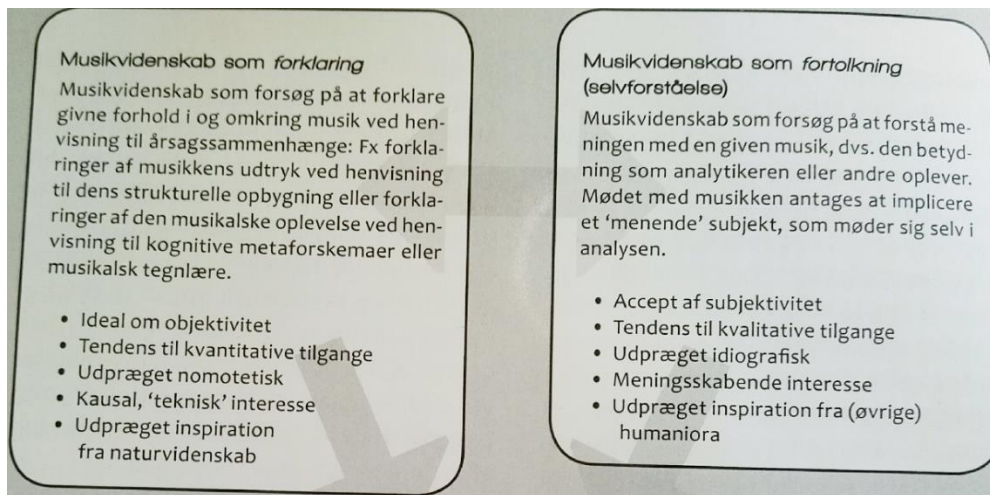
Hos Goethe forbinder teori og empiri sig med hinanden, dog uden at den kløft der er mellem dem forsvinder. Denne kløft mellem erfaring og idé endeligt overvindes, kun ved at polerne mellem dem 'oplades' så der på den måde kan komme 'kontakt' der som en strøm kan løbe imellem dem. (Wolf 1990, s. 93)

På den måde kan man sige at erkendelse er en tydeliggørelse eller måske snarere en bevidstgørelse af den teori, der først er indeholdt ubevidst i sansningen, og at dens tydeliggørelse sker igennem en stadig vekselvirkning mellem sansning og teori. (Wolf 1990, s. 94)

Det betyder samtidig at begrebet ikke dannes af forstanden, som ellers betragtes som den abstrakte tænkings organ, men derimod af sansning, følelse, fantasi og forståelse på én gang. (næsten som flow)

I indledningen til farvelæren siger Goethe, at at teoretisering også foregå med bevidsthed og selverkendelse. Den må foregå med bevidsthed om ens egne fordomme (og betingethed), og med en viden om at al erkendelse til syvende og sidst kun er lignelsesagtig. Målet er imidlertid at den subjektive vilkårlighed renses for denne

ubevidste sansning i den stadige vekselvirkning mellem teori og sansning. (Wolf 1990, s. 95)



(Krogh 2010, s. 10)

Den tredje position bygger i vid udstrækning på de to andre, dog med den tilføjelse at de generelle antagelser og/eller subjektive fortolkninger ikke er forskningens endemål. Der beskrives ikke eksisterende forhold som i stedet søges at ændres gennem faglig refleksion og kritisk tænkning. Det er på billedet (som vi har ”lånt” til formålet) illustreret ved musikvidenskab, som netop har denne position.

## Anbefalinger

Alle forsøg på at forstå holdningsændringer må tage højde for den styrke der ligger i forskellige former for modstand, og ikke mindst når det handler om ændringer i egen tankegang, overbevisning, værdier etc., så måske vælge abduktiv tænkning - som en måde at tænke læring på .. fordi den netop også handler om selvrefleksivitet og evnen til at rumme kompleksitet.

Abduktion er en kreativ proces, der ikke er strengt logisk gyldig og den anvendes både i dagligdags ræsonnementer og inden for videnskaben (kaldes også retroduktion)

Det kan forklares ved, at på samme måde som ord kan danne billeder i hjernen, således kan billeder også frembringe eller lede til ord.

Ordnes billedskabende evne er på sin vis deres måde at overskride deres egen natur på. På den måde kan ord, ved at blive billeder, ophæver sig selv som sprog, hvilket er tilfældet i forbindelse med symboler og metaforer, som vi må vi kunne visualisere i vores hjerne for at kunne forstå. Og ligesom ordene kan fremkalde billeder i sindet og være med til at tydeliggøre vore tanker, således kan billeder som regel også være med til at lede ordene på vej.

Men det lykkes imidlertid ikke altid ord og billede at finde hinanden. Det er her vigtigt at forstå, at billeder og ord aldrig helt svarer til hinanden. Og fordi billeder ikke helt kan være i ordene, og ordene heller aldrig restløst kan gå op i billederne, vil der opstå et sprogløst eller stumt område i sindet. (Synet som sans, Fausting, Bent, s. 237)

Det betyder at hver gang der er noget vi forstår, så vil der også vise sig noget vi ikke helt har forstået, og dette område er af afgørende betydning for kvaliteten af læreprocessen fordi det er her sproget bliver levende (mimesis?)

Det er derfor en pædagogisk udfordring at skabe rum for læreprocesser der kan frembringe denne kreative dannelsesproces - hvorfor netop dette er så afgørende for mennesker med traumeramte hjerner.





## Konklusion

Vi har set på hvilke faktorer der kræver særlig bevågenhed, når traume-ramte flygtninge skal lære et nyt sprog og vi er nået frem til at det er en meget kompleks problemstilling med rigtig mange facetter.

Vi har undersøgt forskellige måder at tænke læring og undersøgt hvilke sprog- og læringssyn der lige nu praktiseres i sprogskolernes undervisning af traumeramte flygtninge på tre sprogskoler.

Og ved særligt at have haft fokus på hvordan sprog- og traumevinklen har betydning for måden at 'tænke læring' har vi forsøgt bedre at forstå de udfordringer der er i forhold til disse traumeramte flygtninge.

Noget af det vi er nået frem handler om vigtigheden af at kunne rumme denne kompleksitet, hvilket ikke altid er lige let. Men da det ikke kun er os mennesker, der hele tiden forandres, men det samme også gælder for de sprog vi taler så må det være et vilkår ved tilværelsen, som vi efter bedste evne må forsøge at magte, også i forbindelse med det at dygtiggøre sig fagligt.

Det er fx ikke længere kun filosoffer og teologer, der beskæftiger sig med bevidsthed, tanker, følelser, hukommelse, sprog og kommunikation, men også forskere som tidligere veg tilbage for at beskæftige sig med den slags fænomener.

Det er derfor nødvendigt både at kunne forstå og at kunne forklare samt ved at kombinere disse forskellige fagligheder – få forskellige paradigmer til at 'tale sammen'. Ikke mindst pga. nye hjernescanningsmetoder der kan vise den levende hjerne i funktion er der lagt op til at anskue fra begge vinkler, idet naturvidenskaben kan kortlægge de hjerneområder og nerveforbindelser, der gør disse fænomener mulige, og undersøge kommunikation mellem neuroner i hjernen, mens humaniora kan bidrage med de mere subjektive aspekter på de samme fænomener – på den måde bliver det muligt både at forklare/beskrive og også forstå sådanne komplekse fænomener som bevidsthed, tanker, følelser, hukommelse og sprog.

Det har også bidraget til bedre at forstå de udfordringer der er knyttet til sprogundervisning af traumeramte og hvordan der kan 'tænkes læring' på den mest hensigtsmæssige måde.

Vi kan således konkludere at det har krævet to paradigmer at få svar på den undren der startede dette speciale.

Vi er ligeledes nået frem til at det i stor udstrækning et spørgsmål om sprogundervisernes holdning er over for disse kursister, om de fx er i stand til at tænke 'det hele menneske' – ikke kun tænke, men også handle ud fra dette værdigrundlag - også selv om det ikke lige er det der står i deres jobbeskrivelse.

Når man arbejder med traumeramte, så kræver det også en særlig viden og en lydhørhed over for traumereaktioner - og derfor også en fleksibilitet i forhold til at kunne tilrettelægge sin undervisning. Det er desuden vigtigt at undervisningen altid tager udgangspunkt i de kursister der er til stede og tilpasses deres behov i den konkrete situation.

Vi er ligeledes nået frem til at den største og vigtigste udfordring i dette arbejde er at sikre en stemning, der skaber den følelse af sikkerhed som er en forudsætning for at de hårdest ramte tør begynde 'at føle' igen, da det ellers vil være meget vanskeligt at huske noget som helst af det der undervises i. Og alt dette skal tages med i betragtning i forbindelse med måden at tænke læring på.

Så det handler altså om vigtigheden af at kunne rumme kompleksiteten i dette arbejde.

Ganske særligt fordi der ofte er tale om mennesker med et helt andet syn på det der for os er helt grundlæggende antagelser – emner som religion, religiøs, tro, kultur etc.

Selv om disse emner ikke direkte tages op i undervisningen, så vil de altid 'være' i lokalet. Og hvis ikke man er i stand til at rumme denne kompleksitet – så er det måske en god idé at finde sig et andet arbejdsområde.

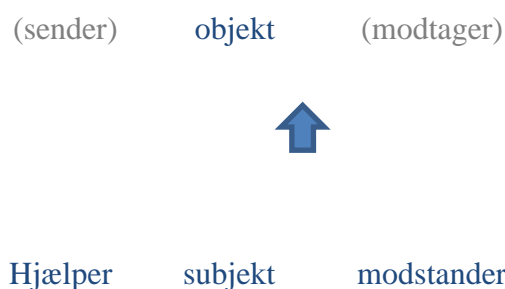
## Perspektivering

Vi vil nu runde vores speciale at med en coda, som en tilføjelse til specialet, hvor vi vil gøre brug af handlingen i balletten Svanesøen for at se på forskellige alternative vinkler på problemstillingen ud fra Greimas' aktant-model for eventyranalyse.

Kort fortalt går handlingen i Svanesøen ud på at en prins, Siegfried, der forelsker sig i en smuk svane. Han ved imidlertid ikke at svanen er en fortryllet prinsesse. Skurken i dramaet er en fjende, Rothbart, som har forvandlet prinsessen (fra hvid til sort svane).

Balletten slutter med at prinsen besejrer den onde Rothbart (ved at brække en af hans vinger af).

Hermed er fortryllelsen brudt og prinsesse bliver igen til den, hun var før hun blev 'tryllet om' til sort svane. Nu da hun har fået sin 'menneskelige form' tilbage, kan hun forenes med sin prins. Med udgangspunkt i vores problemstilling vil vi nu se forskellige (former for) tolkning af vores problemstilling, ud fra dette eventyr. Her vil vi placere handlingen i Greimas' aktant-model som kan bruges til at finde nye vinkler på relationerne og hvordan de er forbundet. Og ved at beskrive, fortolke og vurde finde frem til forskellige versioner af virkeligheden:



Vores første indskydelse er at placere flygtningene som subjekt, da det er dem det hele drejer sig om. Som flygtninge har de en 'oprindelig' fjende, det de har sat dem i deres ugunstige situation.

Ud fra dette perspektiv må det være de lande der modtager flytninge, der er prinsen. Men virkeligheden er ikke helt så enkel.

Når de ankommer til de respektive lande og forsøger at 'finde fodfæste' det nye sted, sker der ofte det at der viser sig nye fjender, og vi må derfor begynde forfra.

Ved at placere disse lande og deres styre som som subjekt – så bliver de til svanev/prinsessen, og pga. den dobbelte rolle disse regeringer spiller i forbindelse med at tage imod flygtninge, fremstår de som hhv. hvid og sort svane.

I forbindelse med vores problemstilling repræsenterer den hvide og den sorte svane hhv. omsorg/næstekærlighed og ondskab (i form af deres magt til at skabe umenneskelige vilkår for disse flygtninge).

Nogle regeringer opfører sig som den hvide svane, fx ved at tænke 'det hele menneske' ind i sprogundervisningen af flygtninge, mens andre regeringer mere opfører sig som den sorte svane.

Når de fx kun tænker på deres egne økonomiske interesser, ved fx ikke tager hensyn til traumeaspektet i sprogundervisningen af flygtninge.

Den bedste og mest hensigtsmæssige måde at 'tænke læring' modsvarer således den hvide svane i eventyret, mens den mere instrumentelle, gammeldags (sorte) pædagogik modsvarer den sorte svane.

Og hvis det er prinsen, der forelsker sig i den hvide svane og redder hende fri, så må han stå for alle de personer der ønsker at forbedre kvaliteten af undervisningen, ved fx at tænke læring på en mere hensigtsmæssige måde til disse traumeramte. Det må så være sprogunderviserne (og måske også os som forandringsagenter).

Fjenden, som har 'forhekset' undervisningen, svarer så måske til at regeringen (efter den store indsats ved begyndelsen af dette årtusind) igen gik over til den mere 'sorte pædagogik' - måske pga. en mere kapitalistisk kassetænkning?

Det at prinsen besejrer fjenden kunne så symbolisere, at resultatet af vores forskning (støttet op af underviserne på sprogskolerne) bidrager til at den nuværende regering igen får øjnene op for det nødvendige i at medtænke traumeaspektet i sprogundervisningen.

Den tidligere 'problematisk' måde at tænke læring' på vil således besejres – illustreret ved at fjendens vinger brækkes af, hvilket kan illustrere at den uhensigtsmæssige

læringstænkning igen fjernes (fordi den hverken egner sig til 'almindelige' mennesker og endnu mindre til traumeramte flygtninge!)

Balletten slutter med at Rothbart dør, fortryllelsen er brudt og prinsessen bliver igen til en hvid svane med en 'menneskelig form' og kan forenes med sin prins

Alt dette kunne illustrere hvordan den uhensigtsmæssige undervisning afskaffes på landets sprogskoler. Så der fremover tænkes på en måde der medtænker disse flygtnings virkelighed, og viser forståelse for at alt det de har været igennem, i en periode vil influere på deres indlæringsevne.

Al undervisning der ikke tænker traumevinklen ind, afskaffes, ved at de der sidder på magten beslutter (lidt ligesom det skete tilbage i 2001) at ændre på det bestående – hvilket vil føre til en lærings- og forandringsproces der i højere grad handler om at lytte til og samarbejde med sprogunderviserne.

## Bibliography

- Arendt, M. (2000). *Psykologisk debriefing, en kritisk analyse af metoden og dens effekt med rekomandation*.
- Aristos, R. K. (2006). *Videnskabens paradigmeskifte*. Vidomsbøgerne.
- Berliner, P. (2009). *Kvalitativ metode i praksis* (1 udg.). Frydenlund.
- Birkelund, R. (2002). *Eksistens og livsfilosofi* (1 udg.). Gyldendal.
- Birket-Smith, M. (1998). Bevidsthed og dissociation. I R. Hemmingsen, *Menneskets bevidsthed*. Munksgaard.
- Birket-Smith, M. (1998). Bevidsthed og dissociation. I R. Hemmingsen, *Menneskets bevidsthed*. Munksgaard.
- Birkkjær, M., & Kjær, T. W. (2014). *Knivskarp, fra normal til genial, træn din hjerne på 6 uger*. Politikens folag.
- Bjerg, J. (2003). *Pædagogik*. Hans Reitzels.
- Brinkmann, s. (2014). *Stå fast, et opgør med tidens udviklingstrang*. Gyldendal Business.
- Center for Udsatte Flygtninge, D. f. (Februar 2015). *Betydningen af traumatisering for sprogindlæring hos flygtninge, en sammenfatning af videnskabelige fund om indlæringssevne, sprogundervisning og PTSD*. København.
- Cronwald, c. (13. April 2010). *Hjerneskadede husker følelser trods hukommelsestab*. Hentet fra <http://videnskab.dk/krop-sundhed/hjerneskadede-husker-folelser-trods-hukommelsestab>
- Damasio, A. (2002 årg. 2, nr. 4). Emotioner og hjernen. *Semikolon*, 94 - 100.
- Damasio, A. R. (1999/2004). *Fornemmelsen af det, der sker*. Hans Reitsels.
- Erchul, W. P. (September 2009). Gerald (1917 - 2008 ). *American Psychologist, Vol 64 (6)*.
- Fausting, B. (1995). *Synet om sans*. Samlerens.
- Favrholdt, D. (2000). *Æstetik og filosofi*. Høst Humaniora.
- Favrholdt, D. (2000). *Æstetik og filosofi*. Høst Humaniora.
- Fink-Jensen, K. W. (1997). *Musikalsk stemthed - et henrykt nu!* Danmarks Lærer Højskole .
- Fink-Jensen, K. W., & Nielsen, A. M. (2009). *Æstetiske læreprocesser- i teori og praksis* (1 udg.). Billesø & Baltzer.
- Fonagy, P., Schore, A., & Stern, D. (2006). *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. Hans Reitzels.
- Fonagy, P., Target, M., & Gergely, G. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk .
- Gade, A., & Nielsen, J. B. (2011). *Den plastiske hjerne*. Hjerneforum.
- Gardner, H. (2005). *Changing Minds - sådan påvirkes holdninger og meninger*. Børsens forlag.

- Giorgi, A. (1975). *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*. Duquesne University Press.
- Goldentoch, A., & Sharma, S. (2015). *The key to study skills - simple strategies to double your reading, memory and fokus*. Goldentouch Consulting Ltd .
- Gregersen, A. S. (2009). *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Gullberg, J. (1975 da.1976). *Krise og udvikling - et psykoanalytisk og socialpsykiatrisk studie* . Hans Reitzels .
- Gullberg, J. (1999). *Dynamisk psykiatri i teori og praksis* (5 udg.). Gyldendal Akademisk.
- Gullberg, J. (2001). *Psykosser- et humanistisk og biologisk perspektiv* . Hans Reitzels.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed* . Gyldendal.
- Hansen, S. (2002). *Fra neuron til neurose*. Gads forlag.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation*. Hans Reitzels.
- Heltberg, E., & Lund, J. (1989). *Sprog i dansk - en håndbog*. Gyldendal.
- Hemmingsen, R. (1998). *Menneskets bevidsthed*. Munksgaard.
- Henriksen, Holmen, Lund, K., Olsen, Stæhr, Gregersen, & Byram. (2009). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisning. I A. S. Gregersen, *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (s. kap. 4). Samfundslitteratur.
- Hilling, S. (2009). *Hjerne og sprog*. Munkholm.
- Holm, L., & Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andet sprog - pædagogiske og didaktiske perspektiver* (1 udg.). Dansklærer foreningen.
- Holm, L., & Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andetsprog - pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansklærer foreningen.
- Houngaard, J., & Larsen, S. F. (17. oktober 2014). Hukommelse. *Denstoredanske*.
- Hunt , M. (1982). *The Universe Within*. New York: Simon and Schuster.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde universitets forlag .
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring* (1 udg.). Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in Society*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). Ikke - Læring. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 595-603). Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C. R. (2006). *Personlighedsforstyrrelser*. Hans Reitzels.
- Kirkeby, O. F. (1998). *Begivenhed og krops-tanke : en fænomenologisk-hermeneutisk analyse* (1 udg.). Handelshøjskolens Forlag , Munksgaard.
- klarborg, B., & Siebner, H. (2011). At sove er at lære - søvn og plasticitet. I A. Gade, & J. B. Nielsen, *Den plastiske hjerne* . Hjerneforum.
- Kock, L., & Vallgård, S. (2012). *Forskningsmetoder i folkesundheden* (2 udg.). Munksgaard.
- Koldbye, C. L., & Frøkjær-Jensen, K. (2008). *Hverdagens Hjerner*. DR Multimedie.

- Kornum, H., Krogh, M., & Madsen, B. N. (2010). *Musik og Videnskabsteori*. Systime.
- Krejsler, J. (1996). *Individualitet som kulturideal - en vej til selvbestemmelse*. PPP 1000 Danmarks lærerhøjskole.
- Krogh, M. (2010). Indledende bemærkninger om musik og videnskabsteori. I H. Kornum, M. Krogh, & B. N. Madsen, *Musik og Videnskabsteori*. Systime.
- Kvale, S. (1997). *Interview - en introduktion til kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels .
- Larsen, S. (1993 ). *Den videnskabende skole*.
- Leithauser, T. (2012). Teorien om hverdagsbevidstheden i dag. I K. Illeris, *49 tekster om læring*.
- Lindeløv, J. K. (2013). Hjerneforskning i offentligheden: lær at være kritisk. I H. B. Vuust, *Hjernen - fra celle til samfund*. systime.
- Linder, A., & Mortensen, S. B. (2006). *Glædens Pædagogik*. Dafolo A/S.
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog. I A. S. Gregersen , *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (s. kap. 3). Samfundslitteratur.
- Løgstrup, K. (1989). Vidde og prægnans ( kbh, 1976 ). I M. Pahuus, *Mennesket og dets udtryksformer - en ontologi* . Philosophia .
- Madsen, B. S. (2009). Viden om smukke og forunderlige ting. I P. Berliner, *Kvalitativ metode i praksis* (1 udg.). Frydenlund.
- Ministeriet for børn, u. o. (12. December 2011). Udbydere og undervisere: Læringssyn og sprogsyn: Det teoretiske grundlag for de kerneområder som dette katalog om god praksis bygger på, er et sociokognitivt læringssyn og et kommunikativt funktionelt sprogsyn.
- Nielsen, J. B. (2011). Hvad er neuroplasticitet. I A. Gade, & J. B. Nielsen, *Den plastiske hjerne*. Hjerneforum.
- Pahuus, M. (1993). *Den enkelte og de andre, om at være sig selv uden at være sig selv nok*. Filosofi Gyldendal.
- Pahuus, M. (1995). *Fornuft og Følelse - Den følende fornuft og den vellykkede identitet* (2 udg.). Philosophia.
- Pahuus, M. (2004). Naturoplevelse og naturerkendelse. I J. Christensen, *Vidensgrundlag for handlen*. AAU Universitets forlag.
- Pahuus-2, M. (1995). *Livsfilosofi - lykke og lidelse i eksistens og litteratur*. Philosophia.
- Pahuus-2, M. (2004). Videnskabelig metode, problemorientering og typer af videnskab. I J. Christensen, *Vidensgrundlag for handlen*. AAU universitets forlag.
- Poulsen, A. (12. Marts 2015). Hentet fra Vink: <http://www.vinkkbh.com/articles/guide-til-svanesoen>
- Rendtorff, J. D. (2002). Maurice Merleau-Ponty - sansningens historicitet. I R. Birkelund, *Eksistens og livsfilosofi* (1st udg.). Gyldendal.
- Restak, R. M. (1980). *The Brain: the last frontier*. Warner Books .



- Ringmose, C., Tromborg, A., Beck-Nielsen, A.-M., & Kjærgård, H. (2000). *Hjerne og læring, fra neuropsykologi til neuropædagogik*. Munkholm.
- Schjødt, U. (2013). Den religiøse hjerne: om bøn og følelsen af Guds nærvær. I H. B. Vuust, *Hjernen - fra celle til samfund*. Systeme.
- Sig, M. (6. Maj 2011). Med ildhu ind i det danske. *Nordjyske stiftstidende, Himmerland*, s. 7.
- Smedemark, K. (2014). *Læringens biologi og undervisning der virker*. Klim.
- Sodemann, M. (Januar 2014). *Sprogindlæring og Posttraumatisk Stress Syndrom blandt flygtninge - Et overset problem med helbredsmæssige og juridiske konsekvenser, En litteraturgennemgang*. Indvandrermedicinsk Klinik. Hentet fra [www.ouh.dk/dwn395300](http://www.ouh.dk/dwn395300)
- Solms, M. (2004). *Hjernen og den indre verden - de subjektive oplevelsers neurovidenskabelige grundlag*. Akademisk.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik - i psykoterapi og hverdagsliv* (1 udg.). Hans Reitzels.
- Stig, O. (8. aug 1994). *HVOR MANGE SPROG ER DER?* Hentet fra Babel: Sprog og identitet, virkelighed og tro: <http://www.olestig.dk/sprogpolitik/hvormange.html>
- Struve, K. (2005). *Stemninger - om æstetisk og læring*. Semi-forlaget.
- Taylor, J. B. (2009). *Slået af indsigt*. Borgen.
- Travelbee, J. (2002). *Mellemmenneskelige aspekter i sygepleje*. København: Munksgaard.
- (2002 - 2005). *Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere - Dansk som andetsprog med et rehabiliterende perspektiv*.
- Vestbjerg, P. (1999). Genkendelsens glæde: om børns tilegnelse af modersmål. *Kog & Pæd nr. 31, 8. årgang*, 47 - ?
- Vuust, H. B. (2013). *Hjernen - fra celle til samfund* (1 udg.). Systeme.
- Wolf, J. (1990). *Den farvede verden : om Goethes farvelære, Hans Lipps' fænomenologi og K.E. Løgstrups religionsfilosofi*. Munksgaard.
- Wolf, J. (1990). *Religionsfilosofi*. Munksgaard.

## *TO LET GO*



*Lær at give slip - og skab dit eget*

# **NIRVANA**

## Abstract

Nogle forbinder ”Nirvana” med et amerikansk grunge-band fra Aberdeen, Washington i 1990'erne, med Kurt Cobain, Krist Novoselic, og Aaron Burckhard som frontfigurer. Andre igen forbinder ”Nirvana” med buddhistisk religion, hvor udtrykket står for det højeste og endelige mål for den religiøse stræben - et nærmest ufatteligt begreb der omfatter opgivelse af alt begær og udslukkelse af lidenskab, vrede og forblindelse. Men for Jill Bolt Taylor, en anerkendt hjerneforsker fra USA, står Nirvana for noget helt tredje.

I 1996 hun blev som 37-årig pludselig ramt af en hjerneblødning, og umiddelbart lyder det som noget meget tragisk. Men det gjorde samtidig at hun fik en forskningsmulighed, som ingen før hende havde haft (eller ville ønske sig), mens hun oplevede hvordan hendes hjernes funktioner med bevægelse, tale og selvbevidsthed - pludselig lukkede ned, én efter én.

Det er en helt utrolig historie som kan læses i hendes bog ”Slået af indsigt”, som udkom i 2009, tretten år efter at hun blev ramt af sin hjerneblødning. Den er spækket med hendes mange fænomenologiske oplevelser, samtidig med at den er krydret med hendes faglige betragtninger, hvilket tilsammen gør den til meget fascinerende læsning. Alt i alt er det en helt fantastiske beskrivelse af hendes oplevelse af hjernen indefra.

Hun fortæller bl.a. om hvordan det, der startede som en katastrofe, førte hende ud på en helt fantastisk rejse – helt ind i dybet af hjernen og hendes eget sind. Det førte til at hun lærte noget, hun ellers aldrig ville have haft mulighed for – noget som ændrede hendes liv radikalt, og også til det bedre.

Netop dette førte til, at ”Nirvana” for hende kom til at repræsenterer det at kunne ’give slip’ - ved helt bogstavelig talt at ’flytte fokus’ over fra den venstre til den højre hjernehalvdel.

Og hun er af den overbevisning at det er noget vi alle kan lære for, som hun siger: ”.... *hvis jeg har fundet Nirvana, og jeg er stadig i live, så kan alle, der er i live finde Nirvana*”.

Ikke mindst for mange af de mange flygtninge der lige nu kommer til landet, og som lider af følgevirkninger af krig, forfølgelse og totur, vil dette kunne være særdeles nyttigt at lære.

Derudover er mange tusinde der desperat har brug for at lære, hvordan de kan leve med forskellige psykiske forstyrrelser - måske kan noget af alt det Jill erfarede i forbindelse med sit hjernetraume, komme nogle af disse mennesker til gode - hvis det tænkes ind i deres individuelle situationer. Hvordan vi tænker dette ville kunne lade sig gøre, vil vi se nærmere på i denne artikel.

Hvis du gerne vil høre mere om Jill Bolt Taylor' erfaringer, kan du høre hende fortælle på nedenstående hjemmeside:

[https://www.ted.com/talks/jill\\_bolte\\_taylor\\_s\\_powerful\\_stroke\\_of\\_insight?language=da](https://www.ted.com/talks/jill_bolte_taylor_s_powerful_stroke_of_insight?language=da)



Neuroanatomist and brain researcher Jill Bolte Taylor studied her own stroke as it happened and has become a powerful voice for brain recovery

Jill Bolt Taylor beskriver hvordan hun, i det øjeblik hvor hun indser at hun stadig er i live, opdager at hendes 'sind' er 'flyttet ud' af den beskadigede venstre hjernehalvdel. Det er i forbindelse med dette hun siger disse ord: "... hvis jeg har fundet Nirvana, og jeg er stadig i live, så kan alle der er i live finde Nirvana".

## Artikel

Mange af os ville sikkert gerne lære at gøre hende kunsten efter, selvfølgelig uden først at skulle rammes af et slagtilfælde. Hvordan vi vil kan kunne bruge hendes erfaringer i vort eget liv vil vi komme mere ind på i denne artikel. Og gennem Jill Bolt Taylors helt unikke erfaringer lære sig at 'give slip' ved bevidst at flytte fokus og derved 'give slip' og skifte over til den højre hjernehalvdel, en 'teknik' der for hende udvirkede noget der for hende føltes som om hun på mirakuløs vis har fundet Nirvana!

Hun fortæller bl.a. at på grund af den hjerneblødning der var i venstre hemisfære, blev hendes højre hjernehalvdels funktioner tvunget til i vid udstrækning at 'tage over' hvilket gjorde at hun blev nødt til at lære at leve på en anden måde end før. Det var en hård kamp, men efter otte års intensiv genoptræning (og med hjælp fra sin familie), lykkedes det for hende at få genopbygget de tabte funktioner.

På intet tidspunkt i denne periode mistede hun sin følelse af identitet eller oplevelsen af at være 'til stede', hvilket gjorde det muligt for hende efterfølgende at dele det, hun havde oplevet mht. denne teknik med at kunne skifte fokus fra den ene og over i den anden hjernehalvdel, en teknik der efterfølgende gav hende mulighed for at leve et langt mere lykkeligt og afbalanceret liv end før sin hjerneblødning.

Men først et kig på hjernen og dens indretning.

## Hvordan fungerer hjernen

Som de fleste sikkert er klar over, så består vores hjerne af to halvdele eller hemisfærer.

Når man ser på en hjerne udefra ser det næsten ud som om de to hjernehalvdele er helt adskilt, men i midten er de forbundet via 'hjernebjælken' som består af nervetråde (hvid substans) og som er den største af de baner, der krydser hjernens midtlinje.

Den højre hemisfære 'tænker' i helheder der består af billeder, farver og former. Den er optaget af 'nuet', dvs. af alt det vi oplever lige her og nu, og den forbinder os desuden med vores 'indre verden' af drømme, fantasi og forestillingsbilleder.

Denne hemisfære 'lærer' fortrinsvis nyt gennem de kinæstetiske sanser, dvs. dem der knytter sig til kroppens bevægelser.

Når forskellige informationer løber gennem vores sansesystem - i form af energi, opstår der ligesom en 'collage af hvordan nuet ser ud' krydret med de sanseindtryk, der knytter sig til netop dette nuværende øjeblik. Og den højre hemisfære er optaget af at sanse hvordan 'nuet' ser ud, lyder, lugter, smager og føles.

Det er gennem den 'bevidsthed' der er i vores højre hjernehalvdel, at vi er 'forbundet' med de mange 'energier' der ligeledes er i vore omgivelser. Dette har filosoffer billedligt beskrevet som at vi på en måde er 'indfældet' i naturen.

Alt dette er meget anderledes i forhold til måden vores venstre hjernehalvdel fungerer. Den forbinder os ikke med den indre, men derimod med den ydre verden hvor den mest hæfter sig ved detaljer.

Venstre hjernehalvdelen er på en måde 'designet' til at udvælge og se på detaljer - ud af den enorme mængde der rummes i dette 'nuets collage' af sanseindtryk fra omgivelserne. Den ikke bare udvælger, men tilføjer også (via association) yderligere til alle disse detaljer. Den kategoriserer, organiserer og forsøger at forbinde oplysninger med noget af alt det, vi tidligere har lært ... foruden de muligheder fremtiden rummer. Den 'tænker' ikke som den højre kun i nuet, men mere i fortid og fremtid, idet denne hemisfære arbejder desuden lineært og metodisk og den tænker ofte via ord(ene i sproget). Netop dette bevirker at den venstre hjernehalvdel adskille os fra de energier, der er i vores omgivelser. Men det er samtidig medvirkende til at give os en fornemmelse af at være afgrænset, hvilket gør at vi oplever os selv som et unikt individ. (Taylor, s. 167 )

Jill Bolte Taylor oplevede præcis hvad der skete da den venstre hjernehalvdel holdt op med at fungere. Hun mistede for en tid de hjernefunktioner hun før havde taget som en selvfølge, og som plejede at sætte hende i stand til at definere, organisere og kategorisere alle oplysninger der var i hendes hoved. Til gengæld fik hun nu mulighed for at træne sine evner til at være intuitiv og kreativ, og ved at bearbejde informationerne på en ny, helt unik måde, fik hun mulighed for at udvikle funktionerne i sin højre hjernehalvdel.

Som vi har set, er de karakteriseret ved en mere nonverbal og helhedsorienteret måde. Den havde for en tid overtaget ansvaret for den opgave også at stå for hendes mere 'kognitive' funktioner, og det førte til at hun opnåede en sindsro, som hun aldrig tidligere havde kendt til.

Hun forklarer det ved at den venstre hemisfære og dens 'mani' med hele tiden at skulle beskrive, dømme, organisere, analysere og kritisere – for en tid var bragt til tavshed.

Men det var ikke den eneste forskel fra tidligere, for ud over denne sindsro eller fred, der næsten 'overgik al forstand' så lærte hun også noget andet værdifuldt, noget som har at gøre med det at kunne styre sine følelser.

### **Kun 90 sekunders alarmtilstand**

Jill Bolte Taylor forklarer at den 'alarmtilstand' der fremkalder stresshormoner, normalt kun varer ca. 90 sekunder

”Når denne automatiske eller ubevidste reaktion, som foregår helt uden for vores indflydelse, 'klinger af'”, fortæller hun: ”så er det efterfølgende personens eget valg, hvorvidt den samme følelsesmæssige reaktion skal fortsætte, eller om man vælger at 'give slip' på den.”

Det er således uligt bevidst at flytte over i en anden følelse eller stemning. (Taylor, s. 163 )

### **Emotioner**

Emotioner har forskellig temporale profiler, hvor nogle er tilbøjelige til at følge et eksplosivt mønster som gør, at de har en ret hurtig indledningsfase, kulminerer i styrke og derefter opløses hurtigt. Det gælder fx for vrede, frygt, overraskelse og afsky. Andre

emotioner kan have et mere 'bølgelignende' mønster hvilket fx gælder for nogle former for bedrøvelse (samt alle baggrundsemotionerne). Derfor kan de være ved gennem længere perioder og tendere mod at blive det der kaldes 'stemninger'. Disse stemninger kan være patologiske, og så taler man om stemningsforstyrrelser, som (alt efter omstændigheder og individuelle forskelle) efterhånden fører til 'samlinger af reaktioner'.

Her er det således vigtigt at være opmærksom på at stemninger kan være patologiske, og når der er tale om patologiske stemningsforstyrrelser (psykiske lidelser), så kan det med tiden føre en række uheldige reaktioner' med sig. I sådanne tilfælde er det måske helt så let, som det var for Jill Bolte Taylor der 'kun' var ramt fysiologisk.

Mht. at være ramt af traume eller PTSD kan der være mange variationer over dette tema, fordi ikke to personer er ens mht. robusthed- og heller ikke har været udsat for det samme.

Alligevel føres over på traumeramte flygtninge, fordi hvis det ikke er 'bevidst' at personen 'vælger' at fortsætter i samme følelse (med fx at være enten bange eller vred), men kroppen alligevel forbliver i denne alarmtilstand, så er der risiko for at det kan udvikle sig til PTSD, kronisk stress eller depression.

Her er det at Jill Bolte Taylors oplevelse, koblet med hendes faglighed og videnskabelig viden, kan anvise/forklare hvordan man ved at lære at flytte energi fra den venstre hemisfære og over i den højre, efterhånden kan opøve evnen til at 'give slip' på sådanne u hensigtsmæssige mentale tilstande - og undgå at blive yderligere traumatiseret.

Hun fortæller i den forbindelse om en metode, hvor hun - for at kontrollere sine tanker og følelser - taler til sin egen hjerne. Hun beskriver det således:

*" [...] så taler jeg til min hjerne, som om det var til en flok børn. Jeg siger helt oprigtigt: jeg værdsætter jeres evne til at tænke tanker og have følelser, men jeg er virkelig ikke interesseret i at tænke disse tanker og mærke disse følelser længere. Vær venlig at holde op med at bringe disse problemer på bane". (Taylor s. 170)*



Hun oplever hvordan hendes hjerne er i stand til at tage imod sådanne beskeder. Det kræver dog at hun insistere på det, hun beder den om, hvilket hun beskriver det på denne måde:

*”Jeg har opdaget at disse hjerneceller ligesom små børn kan sætte sig op mod min autentiske stemmes autoritet og prøve min overbevisning af”. (Taylor, s. 172)*

Det er måske ikke alle der ’bryder sig om’ - eller finder det passende eller ’normalt’ – således at tale til deres egen hjerne på den måde hun beskriver.

Hvis det er tilfældet, så er der også andre måder at opnå næsten det samme.

Det har vist sig at man vha. flowskabende æstetiske processer også kan ændre sin følelsesmæssige tilstande og stemninger.

(Der er bl.a. noget af det, én af os har arbejdet med i en årerække, og hun kan bekræfte at det er særdelse effektivt).

Vi vil nu gå over til at se på hvilken betydning det kan have for traumatiserede flygtninge.

At være traumatiseret

Det at være traumatiseret kan føre til at en person nemt kommer til at føle sig truet, ikke nødvendigvis truet på ’liv og helbred’ (som det er tilfældet med PTSD), men måske mere som en følelse af magtesløshed i forhold til sin livssituation.

Når man føler sig truet, sender nervesystemet besked til hjernen, hvor der straks startes en overproduktion af stresshormoner for at forberede kroppen til kamp. Selv efter at den traumeramte er kommet ud af den ’truende’ situation, kan personen bevare denne følelse af at ’være truet’, fx når livets udfordringer bliver for svære at håndtere eller den daglige tilværelse bliver for stressende, og i sådanne situationer er det ikke, som i en konkret situation, muligt på samme måde at kæmpe sig ud af tilstanden/situationen igen. I stedet forsøger hjernen nogle gange at flygte fra følelserne, idet den har en ’mekanisme’ hvor den, ved at koble alle de kropslige følelser fra, ’spiller død’ (dissociation). Men det at hjernen for en tid afbryder forbindelsen til kroppen så enhver følelsesreaktion forhindres,

betyder imidlertid ikke at hjernens produktion af stresshormoner er sat i bero, og derfor kan tilstanden blive kronisk og behandlingskrævende.

## **Mentalisering**

Peter Fonagy, en britisk psykoanalytiker, har en teori om mentalisering. Den går ud på at 'mentalisering' er den evne, der hjælper os til at danne realistiske associationer om 'det at kunne forstå og reagere på mentale tilstande' både hos sig selv og hos andre.

Mentalisering minder på flere måder om begrebet empati (som handler om det at kunne sætte sig ind i andres situation og følelser, og derved blive i stand til at se 'det' ud fra deres egen synsvinkel). Men til forskel fra empati indebærer mentalisering både at være bevidst om sig selv og samtidig på de andres mentale tilstande.

Mentalisering betyder desuden evnen i at se sig selv udefra og den anden indefra.

Eftersom mentalisering finder sted mens vi interagerer med hinanden og 'ubevidst' tilpasser sine reaktioner og handlinger overfor hinanden, er man ved mentalisering kun sjældent bevidst om sin adfærd.

For at en traumeramt person skal kunne få mulighed for at træne sin evne til at 'mentaliseres', forudsætter det at der er mulighed for at danne meningsfulde relationer til omverdenen, fordi det er måden at blive bevidst om sin egne tanker og følelser på. Det er også herigennem det bliver muligt igen at skabe en stabil selvfølelse, ved at det vil kunne give en bedre og større forståelse for sin adfærd og sine reaktioner i forskellige situationer. Dette vil med tiden kunne hjælpe personen til at opnå evnen til igen at kunne regulere sine følelser, hvilket kaldes affektregulering.

Ordet 'affekt' bruges ofte synonymt med følelse eller stemning (eller emotion), selv om 'affekt' er mere generelt, og fx indgår i ordet affektregulering. Evnen til affektregulering er noget de fleste har lært af deres omsorgsgivere, fra de var ganske små, og denne affektregulering har stor betydning for at udvikle evnen til mentalisering. Affektregulering er som oftest også noget der foregår uden for bevidstheden. For at udvikle evnen til 'at give slip' må den traumeramte lære at fokusere på denne 'mentalisering' og dette vil med tiden kunne hjælpe personen til igen at opnå evnen til at regulere sine følelser.

## At skabe Nirvana ved at 'give slip'

Ubevidste mekanismer kan virke forstyrrende og dominerende og når en negative traumeerindring sætter sig i kroppen og ikke bearbejdes, så kan det påvirke både ens helbred og ens selvopfattelse negativt. Fordi hjernen ikke er i stand til at bearbejde sådanne erindringer/informationerne kan det medføre en ubehagelig stemning eller følelse, som er et resultat af disse ubevidst lagrede erindringer i hjernen.

Ved at mentalisere vil de non-verbale indre associationer kunne forbindes med tilsvarende emotionel (fænomenologisk) betydning fra højre hemisfære, som så igen kobler til den analyserende del i venstre hemisfæren. Så her er det altså nødvendigt at både den højre og den venstre hemisfære samarbejder gennem en afstemt integration, netop fordi der er tale om forskellige bevidsthedskvaliteter.

Det skal imidlertid ikke forstås sådan, at den ene hemisfære bestemmer over den anden. Det er derimod deres respektive bearbejdning af input/følelser, og deres forskellige funktioner, der tilsammen gør at evnen til at mentalisere kan udvikles. (Hart, s. 91).

Når vi tænker på hvordan hjernens to hemisfære bearbejder informationer (ud fra hvert deres værdisystem), så kan vi forstå det som en forklaring på at der skabes selvrefleksion over en bestemt begivenhed.

Det der betyder noget, er altså at vi træffer et bevidst valg om at 'give slip' - dvs. at vi insisterer - i den måde vi vælger at tænke på – og at leve livet på.

Når vi forstår at vi selv kan regulere, om det er den venstre hemisfære (med den kritiske analyserende funktion) der skal bestemme og styre, eller om det skal være den højre hemisfære (der er mere afslappet og tænker mere i nuet, skal have lov til at tage over. Ved at benytte Jill Bolte Taylors unikke erfaringer/bidrag, har vi nu set hvordan de to hjernehalvdeles funktioner hver især har indflydelse på både vores fysiske og psykiske sundhed, vores sindstilstand og har indflydelse på vores handlinger (i hverdagen). Vi har set hvordan det er muligt at lære at (være bevidst om at ) kontrollere sine følelser og stemninger– og at vi, ved at give slip (på vores venstre hemisfære), kan opnå at blive lykkeligere i hverdagen, fordi det vil hjælpe os til at være nærværende og leve mere i nuet - hvorved vi kan skabe vores helt eget Nirvana.

## Bibliography

Damasio, A. R. (1999/2004). *Fornemmelsen af det, der sker*. Hans Reitsels.

Fonagy, P., Target, M., & Gergely, G. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk.

Hart, S. (2009). *Den følsomme hjerne*. Gyldendal Akademisk.

Taylor, J. B. (2009). *Slået af indsigt*. Borgen.

## Epilog

Vi startede for snart 2½ år siden som forandringsagenter 'in spe' – det har været et stort og meget krævende arbejde at nå til der hvor vi er i dag

Det har betydet at mange andre ting har måttet stilles i bero for en tid, ikke mindst på grund af arbejdet med dette speciale.

Men det har samtidig været forfriskende afslutning på 2½ års læring- og forandringsprocesser, hvor alle vore forventninger til læring er indfriet og alle mål er nået. Så må tiden vise om vingerne kan bære på de to 'nyudklækkede' forandringsagenter.

\*\*\*

*”The major challenge to the educator working with highly stressed or traumatized adults is to furnish the structure, predictability, and sense of safety that can help them **begin to feel enough to learn.**” (Perry 2006)*