

Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard

VITALISERINGSMODELLEN

– en introduktion

Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard:
VITALISERINGSMODELLEN – en introduktion

Copyright © Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard og forlaget Klim, 2012

Dette hæfte er ment som en gratis introduktion til en af de 3 hjørnestene i grundlaget for en pædagogisk dannelsestænkning, som udvikles i bogen **PSYKOLOGISK ILT I PÆDAGOGISK OG ORGANISATORISK ARBEJDE** redigeret af Jan Tønnesvang & Maria S. Ovesen (Klim 2012).

En introduktion til VITALISERINGSMODELLEN er det andet hæfte i denne serie. **En introduktion til KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE** foreligger allerede, og senere vil **En introduktion til KVADRANTMODELLEN** ligeledes blive lagt ud på nettet til fri afbenyttelse.

Bogen **PSYKOLOGISK ILT I PÆDAGOGISK OG ORGANISATORISK ARBEJDE** er blevet til i samarbejde med Netværk for Integrativ Vitaliseringspædagogik, Intervention og Dannelse (NIVID), som gennem nogle år arbejdet med udfordringer vedrørende teori-praksis-forholdet. Netværket er optaget af at undersøge, om det teorigrundlag, man arbejder med, har en karakter, så det kan berige praksis, og hvis dette er tilfældet: På hvilke måder kan det i så fald operationaliseres, så det faktisk kan bruges i praksis uden at begrænse praktikeres muligheder for at arbejde forskelligt ud fra deres personlige, kompetencemæssige og arbejdsmetodiske profiler.

Læs mere om NIVID på www.psy.au.dk/toennesvang/nivid

ISBN: 978 87 7129 152 0

1. udgave, Århus 2012

Forlaget Klim
Ny Tjørnegade 19
DK-8200 Århus N
www.klim.dk

Læs mere om Jan Tønnesvang på:
//person.au.dk/da/jan@psy

Vitaliseringsmodellen

– en introduktion

AT ARBEJDE MED VITALISERINGSMILJØER

Dette hæfte har til formål at introducere til brugen af vitaliseringsmodellen i pædagogisk og socialt arbejde med børn og unge. Vitaliseringsmodellen beskæftiger sig med menneskets grundformer af motivation og de relationer og miljøer, der giver psykologisk ilt til – og dermed vitaliserer – disse. Hæftet vil begynde med en kort teoretisk beskrivelse af vitaliseringsmodellen. Derefter gives der tre bud på operationaliseringer af vitaliseringsmodellen, som kan anvendes i det praktiske arbejde med at skabe psykologisk iltning af børn og unges livsbaneskabelse. Det første bud på en operationalisering gives i form af en dialogmodel, der anvendes til at tale *om* børn. Det næste som en model til analyse af vitaliseringsbetingelser, der egner sig til at tage temperaturen på den psykologiske ilt i børn og unges omgivelser. Og endelig er det tredje bud en samtalemodel, der anvendes til at samtale *med* unge om deres aktuelle og ønskelige måde at se sig selv på. Til sidst i introduktionen vil vi kort komme ind på, hvordan vitaliseringsmodellen også kan anvendes i forhold til dem, der arbejder med børn og unge, fx som grundlag for at lave Medarbejder Udviklingssamtale (MU-Samtale). Når man konkret anvender vitaliseringsmodellen og operationaliseringerne heraf i sit arbejde med børn og unge, kan de danne grundlag for, at der skabes en mødestruktur, som lægger op til dialog om, hvordan forskellige parter bidrager til at vitalisere barnet eller den unges grundmotivation, og man får et analyseredskab, der giver det pædagogiske eller sociale system mulighed for at tage et ressourceorienteret perspektiv på sig selv som et system, der skaber vitaliseringsrelationer. Endvidere får man et samtaleredskab, der åbner op for og strukturerer samtale med barnet eller den unge (eller medarbejdere) om deres selvforståelse, drømme og livsudfordringer, og hvordan der kan handles i forhold til dette.

I den teoretiske del af introduktionen vil vi uddybe, hvad der menes med:

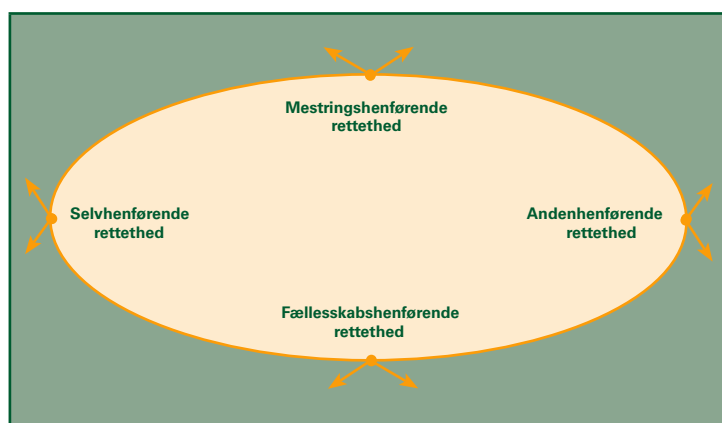
- Vitaliseringsmodellens grundmotivationer: De fire rettetheder
- Psykologisk ilt i de fire vitaliseringsrelationer
- Vitaliseringsmiljøer

I den praksisrettede del af introduktionen vil vi vise, hvordan man kan arbejde med:

- Dialogmodellen til samtale *om* børn
- Modellen til analyse af vitaliseringsbetingelser for børn og unge
- Samtalemodellen til samtale *med* unge

RETTETHEDER – DET, DER SKAL VITALISERES

For alle mennesker gælder det, at vi er motiveret for at tilfredsstille nogle grundlæggende behov. Dels er der grundlæggende *fysiologiske* behov, såsom behov for mad og drikke, og dels er der grundlæggende *psykologiske* behov for eksempelvis autonomi, relaterethed, kompetence (Deci & Ryan, 2000) og mening (Hansen, 2001). Det er de grundlæggende psykologiske behov, som vitaliseringsmodellen har sit fokus på. De psykologiske grundbehov driver os til at realisere vores tilværelse, og behovene udspringer af menneskets grundlæggende eksistensvilkår (livsvilkår).



Figur 1: Den teoretiske grundfigur bag vitaliseringsmodellen

Disse eksistensvilkår handler om, at vi alle skal leve og dø – sammen med andre og alene – og at vi livet igennem skal gøre os erfaringer og lære noget og udvikle os, dels for at kunne blive anerkendt og anerkende andre, dels for at kunne finde mening og værdi, og dels for at have noget at beskæftige os med, som betyder noget for os selv og for andre. De psykologiske grundbehov kommer til udtryk som *fire rettetheder*, eller med andre ord som fire grundformer af motivationel rettethed. Som mennesker orienterer vi os hele tiden mod andre og andet for at blive vitaliseret i forhold til disse fire rettetheder.

DE FIRE RETTETHEDER

Den selvhenførende rettethed handler om dét, at vi er orienteret mod, at andre skal ‘se mig, som den jeg er’. Denne rettethed vedrører således det grundlæggende behov vi alle har, for ‘at være den, vi er’ ved at manifestere vores individualitet og blive set, anerkendt, forstået og spejlet på vores selvfremstilling og selvhævdelse. Der er tale om et behov for at blive set med det særlige noget, som vi bringer med os, og som vi bidrager med til vores omgivelser, og hvor det at blive forstået og accepteret herfor understøtter vores udvikling af selvværd og selvagtelse.

Nøgleord: ‘Se mig, som den jeg er’. Selvmanifestation, selvhævdelse, selvfremstilling og hertil hørende behov for anerkendelse. ‘At være den jeg er’.

I daglig tale: Behov for autonomi.

Den andenhenførende rettethed vedrører det grundlæggende behov, som vi alle har for at orientere os mod andet og andre, som åbner og organiserer vores tilværelse og giver en betydningshorisont for vores måde at hævde os selv. Dette kan udtrykkes som et ‘vis mig, hvem/hvad jeg kan blive’. Den andenhenførende rettethed handler om behovet for meningsgivende retning via relevante og meningsfulde strukturer og organiseringer, via forbilleder og noget at se op til, der udviser en værdi, som er større end os selv og som vækker vores gejst, ved at være enten sjovt eller interessant og derved åbner eller organiserer vores tilværelse. På den måde understøttes vores oplevelse af ‘at være på vej’.

Nøgleord: ‘Vis mig, hvem/hvad jeg kan blive’, oplevelse af mening, tilværelsesorganisering og tilværelsesåbning. ‘At være på vej.’

I daglig tale: Behov for mening.

Den fællesskabshenførende rettethed handler om ‘at høre til’ blandt/med andre og kan udtrykkes som et ‘lad mig høre til ligesom dig’. Den fællesskabshenførende rettethed vedrører det grundlæggende menneskelige behov, som vi alle har for at indgå i nære sociale relationer og at være en del af identitetsfællesskaber, hvor vi oplever tilhør og tolerance. Dette betyder, at vi orienterer os efter at opleve tillid til fællesskab og samvær og mod at indgå i tilhørsforhold med andre, som vi føler os ‘dus’ med.

*Nøgleord: ‘Lad mig høre til ligesom dig’, ‘at høre til’, vi-hed og tilhør, intimitet.
I daglig tale: Behov for at høre til.*

Den mestringshenførende rettethed handler om det grundlæggende behov, vi alle har for at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden. Vi får positive oplevelser af at kunne gøre dette ved at udvikle og udnytte vores evner, talenter og færdigheder på måder, så disse bliver afstemt (optimalt) i forhold til vores ambitioner og idealer. Denne rettethed handler således om ‘at mestre mine opgaver’ og kan udtrykkes som et ‘giv mig passende udfordring’. Hermed lægges der særligt vægt på, at man har behov for udfordringer, som er passende udfordringer, og som ikke overstiger eller går helt ved siden af de evner, man har, men i stedet frustrerer dem tilpas til, at man udvikles herved.

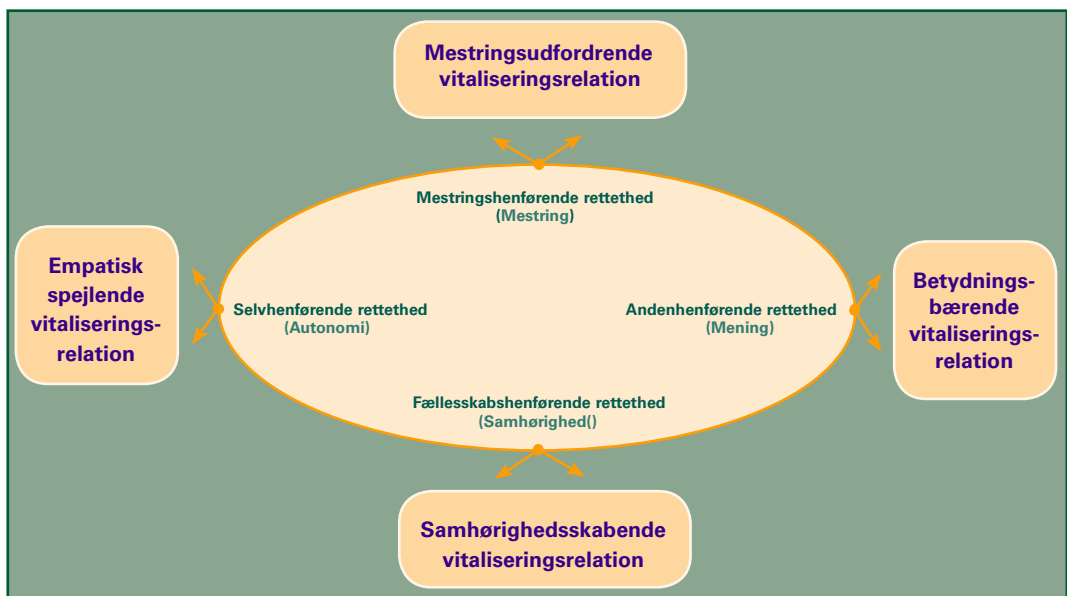
*Nøgleord: ‘Giv mig passende udfordring’, ‘at mestre mine opgaver’, medspillende modspil, talenter, færdigheder, stil.
I daglig tale: Behov for at mestre.*

PSYKOLOGISK ILT I VITALISERINGSRELATIONER – DÉT, DER VITALISERER OS

Man kan nærmest ikke tale om vitaliseringsmodellen og de fire rettetheder uden også at tale om *psykologisk ilt*. Termen psykologisk ilt er overtaget fra Heinz Kohut (1913-1981), der brugte den i sin selvpsykologi. Psykologisk ilt er en kernemetafor indenfor den integrale vitaliseringspsykologi, og den henviser til de vitaliserende dimensioner ved forholdet til både andet og andre, som af den enkelte opleves som livsunderstøttende, livsopløftende eller på andre måder livsvitaliserende (Tønnesvang, 2002). Der er tale om særlige responsmåder fra vores omgivelser, som vi har brug for. Tilsvarende den organiske ilt er den psykologiske ilt typisk ikke noget, vi tænker på eller skænker særlig megen opmærksomhed, så længe den er til stede i passende mængde. Vi oplever først og fremmest betydningen af ilten, når vi presses, og der ‘skrues ned for hanen’, så vi fx oplever tab af retning; oplever, at vi ikke kan ikke det, som vi plejer at kunne; eller vi mister følelsen af sammenhæng

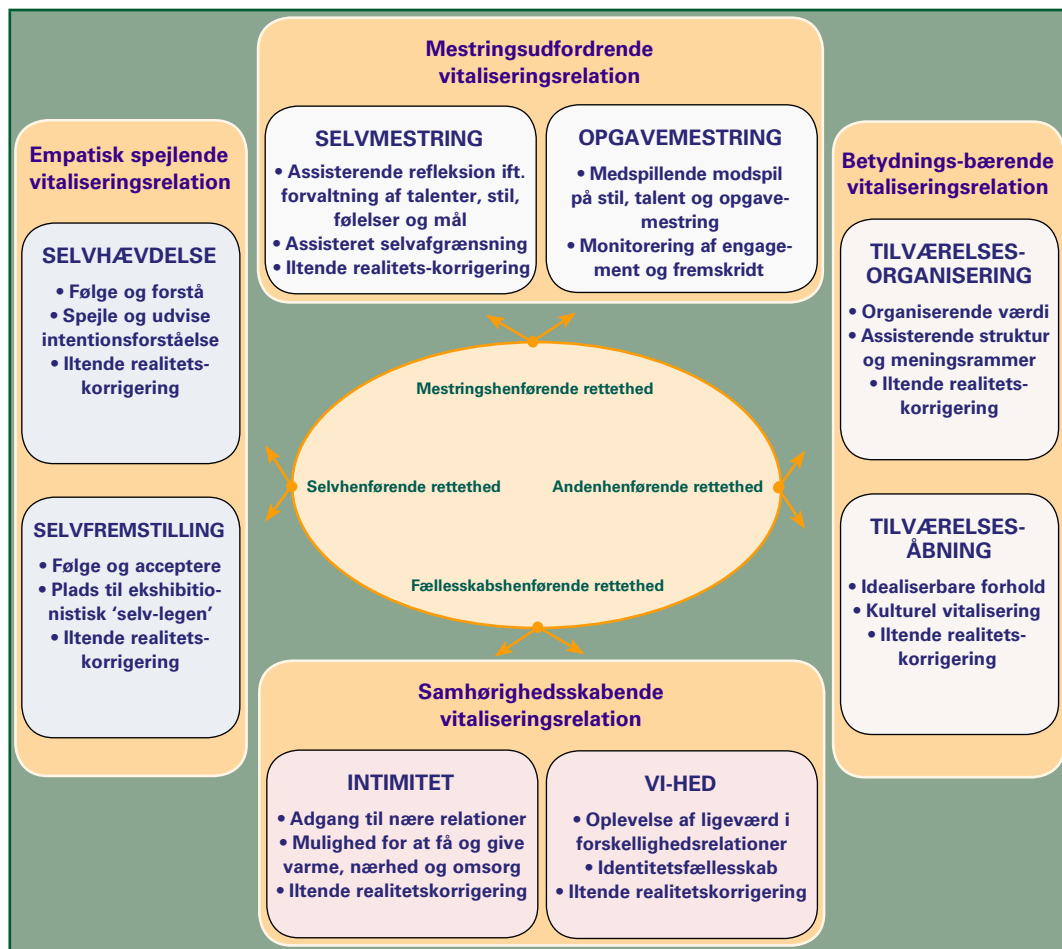
og mening. I værste fald krakelerer vores tilværelse. Desuden gælder det for den psykologiske ilt (som det gør for den organiske ilt i forhold til, at vi som biologisk organisme aldrig holder op med at trække vejret), at ilten er et livslangt behov. Til forskel fra den organiske ilt vil *måden*, hvorpå vi søger den psykologiske ilt, imidlertid være forskellig fra person til person og variere for den enkelte person livet igennem.

De responser, som rummer den psykologiske ilt, findes i det, der kaldes *vitaliseringsrelationer*. Sådanne vitaliseringsrelationer, som vi har med andre og andet i vores omgivelser (hvor den psykologiske ilt er til stede i passende mængde og i passende kvalitet), er understøttende for og vitaliserer udviklingen af de fire rettetheder. Vitaliseringsrelationer er dermed betingende for, at man kan etablere og opretholde et sammenhængende selv, og at man fortsat udvikler sig som en hel person. Eksempler på sådanne vitaliseringsrelationer kan være en dreng, der opløftes af hans anerkendende lærer (selvhønførende rettethed), en 12-årig pige og hendes orientering mod popidol Justin Bieber (den andenhenførende rettethed), en ung fodboldspiller, der udfordres til at yde sit bedste af sin veldidte træner (den mestringshenførende rettethed), eller en 17-årig pige og hendes gruppe af gymnasieveninder (den fællesskabshønførende rettethed). For voksnes vedkommende kan det tilsvarende være en medarbejder og dennes anerkendende leder (selvhønførende), en persons orientering mod moder Therasas livsfilosofi (andenhenførende), en bokser og hans sparringspartner (mestringshenførende) og et arbejdsteam med en god fornemmelse for fællesskab i deres relationer (fællesskabshønførende) For hver af de fire rettetheder gælder det, de vitaliseres af forskellige typer af vitaliseringsrelationer:



Figur 2: Vitaliseringsmodellen

DE FIRE VITALISERINGSRELATIONER



Figur 3: Ingredienser i vitaliseringsrelationer

Anerkendende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt til den selvhønførende rettethed ('se mig, som den jeg er'), ved at respondere på personens selvhævdelse og selvfremstilling. Sagt på anden måde, er der tale om vitaliseringsrelationer, hvor man spejler empatisk og giver eksistentiel anerkendelse til den andens autonomi ved at følge, forstå og acceptere denne i forhold til, hvad han/hun bringer med sig og i forhold til de intentioner, der ligger bag hans/hendes adfærd. At spejle på en empatisk måde sker ved, at man udviser forståelse, men ikke nødvendigvis ved, at man accepterer alting (iltende realitetskorrigering). Hvis man fx har at gøre med en medarbejder, som har den opfattelse, at hun yder

mere end gennemsnittet, uden at dette reelt er tilfældet, og derfor føler, at hun bør have ekstra goder på arbejdspladsen, så vil den anerkendende vitaliseringsrelation ikke være en relation, der blot spejler hende heri, men derimod være en relation, hvor man med nysgerrighed og iltende realitetskorrigering når frem til et mere afstemt billede (Tønnesvang & Nielsen, 2006). Det er gennem vitalisering af denne rettethed, at man udvikler ambitioner, vitalitet og kreativitet, samt en sund selvhævdelse og positiv selvopfattelse, der danner grundlag for, at man vil noget med sig selv, og at man oplever selvværd og selvomsorg i forhold hertil.

Betydningsbærende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt til den andenhenførende rettethed ('vis mig, hvem/hvad jeg kan blive') ved at vise mulige livsretninger og større mening. Man taler om betydningsbærende vitaliseringsrelationer som værende tilværelsesorganiserende og tilværelsesåbnende. Begge disse relationer understøtter udvikling af robusthed i idealer, og at man har mål og værdier. *Tilværelsesorganisering* har en organiserende værdi ved, at der gives struktur og meningsrammer. Et eksempel på en betydningsbærende vitaliseringsrelation, som virker tilværelsesorganiserende, kan være elevens forhold til den erfarne og interessante lærer eller træner, som formår at strukturere og organisere sin undervisning på måder, så eleven oplever, at der er en mening og en værdi ved læring. *Tilværelsesåbning* er den ilt, som opstår i de relationer, hvor der er tale om idealiserbare forhold såsom forbilleder og idoler eller en særlig kultur – noget, som er større end en selv, og som åbner sig op for barnet eller den unge, og som denne ønsker at engagere sig i. Et eksempel på en betydningsbærende vitaliseringsrelation, der virker tilværelsesåbnende, kan være barnet eller den unge, som ser op til den spændende, sjove og engagerede pædagogmedhjælper, der sætter gang i en masse projekter, og som barnet eller den unge føler sig draget imod.

Samhørighedsskabende vitaliseringsrelationer tilvejebringer psykologisk ilt til den fællesskabshenførende rettethed ('lad mig høre til ligesom dig') og udspiller sig i de forhold, som vi har til andre mennesker. Disse samhørighedsskabende vitaliseringsrelationer kan næres af to forskellige typer af psykologisk ilt, hvoraf den ene er intimitet og den anden er oplevelsen af vi-hed og tilhør. Intimitet findes oftest i de nære relationer, hvor nærhed, varme, tillid og omsorg udveksles, hvilket særligt er gældende i venskaber, partnerskaber og lignende. Psykologisk iltende oplevelser af vi-hed og tilhør findes i de vitaliseringsrelationer, hvor der er velfungerende grupper, hvor der er en oplevelse af ligeværd på trods af forskelligheder, og hvor der opleves tilhør og identitetsfællesskab med andre, der er gjort af samme stof som én selv. Denne form for vi-hed forbindes ligesom intimiteten med venskaber og familie, men efterstræbes ligeledes i arbejdsfællesskaber, på fodboldhold, i en

skoleklasse eller andre grupper. Samhørighedsskabende vitaliseringsrelationer ilter udviklingen af individets evne til at relatere sig socialt og til at få forståelse for og accept af andre menneskers forskelligheder.

Mestringsudfordrende vitaliseringsrelationer giver psykologisk ilt til den mestringsudfordrende rettethed ('giv mig passende udfordring'). Mestringsudfordrende vitaliseringsrelationer har deres psykologiske ilt dér, hvor der findes medspillende modspil, som handler om at udfordre i vækstlaget for individets kunnen (i stil med Vygotskijs 'zone for nærmeste udvikling'). Sagt med andre ord, så findes den psykologiske ilt dér, hvor individet med sit talent og sin kognitive stil og læringsstil bliver mødt med optimalt tilpassede mestringsudfordringer, således at disse udfordringer ikke er umulige at løse, men er frustrerende nok til, at kompetenceudviklingen føres et skridt videre. Individet har – både i sin selvmestring og i sin opgavemestring – behov for psykologisk ilt fra mestringsudfordrende vitaliseringsrelationer for at kunne udvikle en optimal talentudnyttelse, hvor hun/han får en overvægt af at være lære- og aktivitetsorienteret i sin tilgang til de opgaver, hun/han skal løse på sin livsvej. Selvmestring iltes ved, at der gives støtte til selvafrænsning og til selvrefleksion i forhold til at forvalte sine talenter, sin stil (kognitiv stil og læringsstil) og sine følelser. Opgavemestring iltes ved, at man konkret udfordres på sine talenter og stil i medspillende modspil.

ILTENDE REALITETSKORRIGERING

En central komponent i alle former for vitaliseringsrelationer, uanset hvilken rettethed de vitaliserer, er, at *iltende realitetskorrigering* er en del af relationen. Iltende realitetskorrigering handler grundlæggende om at hjælpe den anden til at få et så realistisk og virkelighedsafstemt billede af sig selv som muligt. Et velfungerende og passende selv billede opnås ikke ved, at man piller den anden ned, men ej heller ved, at man smigrer og skamroser uden egentligt grundlag. Et forvrænget og skævt selv billede – hvad enten det er formindsket eller forstørret – gør det udfordrende at integrere en reel udvikling og et reelt fremskridt af ens handle- og præstationsmæssige kunnen ind i den selvforestilling, man har. Hvad hjælper det, at man bliver bedre til noget, hvis det er en del af ens selvforestilling, at man er sådan én, der ingenting kan? Omvendt kan det være lige så udfordrende, hvis ens selvforestilling går på, at man er sådan én, der kan alting bedre end de andre, og man så støder på en udfordring, som man ikke kan mestre.

Til opsummering af ovenstående er der med vitaliseringsmodellen tale om fire grundformer af rettethed, som vitaliseres af psykologisk ilt, og at den psykologiske ilt findes i fire hovedtyper af vitaliseringsrelationer. Dette er sammenfattet i figur 3.

VITALISERINGSMILJØER – DÉR, HVOR VI VITALISERES

Vitaliseringsmiljøer er miljøer, hvor den psykologiske ilt i de forskellige vitaliseringsrelationer er ‘god nok’ til at kunne vitalisere de fire rettetheder. At miljøet skal være godt nok og ikke perfekt henviser til et særligt kendetegn for vitaliseringsmiljøer, fordi der hermed menes, at vitaliseringsmiljøer er miljøer, der er *optimalt frustrerende* miljøer (ikke at forveksle med maksimalt frustrerende miljøer). Det vitaliseringsmiljø, der virker optimalt frustrerende, er netop et miljø, hvor individet i vitaliseringsrelationerne møder medspillende modspil, og hvor de bliver iltende realitetskorrigeret. Hvis det drejer sig om børn og unge, lægger dette op til, at de selv skal tage del i deres læringsproces og yde noget i forhold hertil, at de skal anerkendes for dette og opmuntres videre og således lære trinvis at blive kvalificeret selvbestemmende i deres skabelse af en god livsbane.

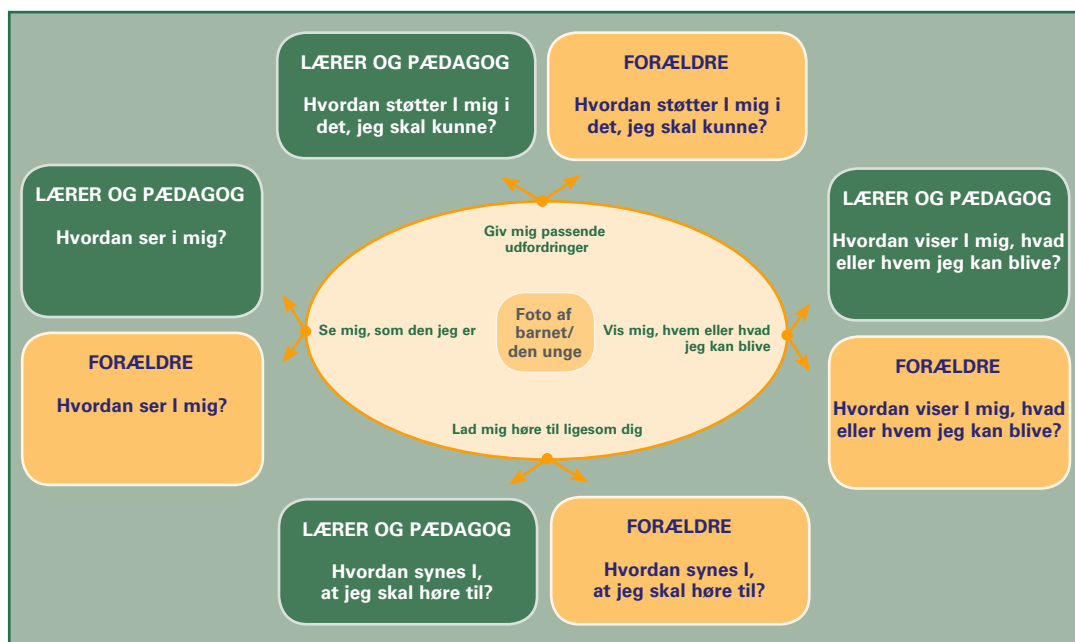
Et andet kendetegn for vitaliseringsmiljøer er, at man arbejder med udgangspunkt i og ud fra en bevidsthed om, at alle deltagere i systemet (barnet og den unge, medarbejdere, ledere og forældre) altid har deres rettetheder og rettethedsudfordringer med sig i de aktiviteter og sammenhænge, de deltager i. Hverken barnet, den unge, eller medarbejderen kan lade sine rettetheder ligge i tasken, men har dem med sig ind i det sociale rum og bruger sig selv heri som et forståelsesindstillet arbejdsredskab, så det er vigtigt, at der i kulturen er en forståelse herfor, og at der udvises hensyn til de rettetheder, som er på spil. Det skal her pointeres, at ‘hensynspilen’ mellem deltagerne i vitaliseringsmiljøer går begge veje, og at der både skal gives rum og plads til ens egen og andres tilværelsesrealisering. Eksempler på sådanne vitaliseringsmiljøer kan være en skoleklasse eller en arbejdsplads, men vitaliseringsmiljøer bør egentlig findes alle steder, hvor vi mennesker er i gang med at realisere vores tilværelse!

De følgende sider giver tre bud på redskaber og dertilhørende overordnede retningslinjer for, hvordan man kan bruge Vitaliseringsmodellen i praksis:

- **Dialogmodellen til samtale om børn**
- **Modellen til analyse af vitaliseringsbetingelser for børn og unge**
- **Samtalemodellen til samtale med unge**

DIALOGMODELLEN – SAMTALE OM BARNET

Dialogmodellen har til formål at skabe dialog om individets vitalisering og rettethedsudfordringer (i forhold til motivation, trivsel og udvikling). Dialogmodellen anvendes prototypisk i forhold til børn som et redskab i situationer, hvor flere parter omkring et barn skal mødes i afstemmende og produktiv dialog, fx i forbindelse med samarbejde mellem dagtilbud og forældre, i skole-hjem samtaler, i samtaler mellem skole og sfo eller i forbindelse med inddragelse af PPR. Dialogmodellen er oprindeligt udtænkt af psykolog Hanne Pia Eriksen (Eriksen, 2008) fra Center for Inklusion, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Odense – herefter PPR. Den er efterfølgende blevet udviklet til sin nuværende form (figur 4) i et samarbejde mellem PPR Odense, Eriksen, Jan Tønnesvang og Maria S. Ovesen omkring et integrationsprojekt, hvor modellen er blevet anvendt til mødet mellem forældre til to-sprogede børn og lærere/pædagoger (Ovesen, Eriksen & Tønnesvang, 2012).



Figur 4: Dialogmodellen © H.P. Eriksen & J. Tønnesvang, 2009

Dialogmodellen anvendes på en måde, så forældre og lærere/pædagoger i lige stor udstrækning får mulighed for at blive hørt i forhold til deres perspektiver på barnet. I et forsøg på at skabe ligeværdighed i dialogen lægges der op til dette ved, at forældre og lærere/pædagoger stilles de samme spørgsmål. Desuden giver modellen en naturlig og tydelig dagsorden og struktur for mødet mellem de forskellige

parter, som er med til at understøtte en atmosfære, der giver plads til at komme med nuancerede fortællinger om barnet og lave forventningsafstemning om, hvad der kan forventes af barnet, samt hvordan barnet bedst støttes heri i hjemmet, i dagtilbuddet, i skolen, i sfo'en og lignende.

Da dialogmodellen anvendes sammen med forældre (og muligvis også lærere og pædagoger), der ikke på forhånd er bekendte med vitaliseringsmodellen, er den gjort enkel i sit layout. Det ovale område i midten indeholder barnets fire rettetheder, som er formuleret i et forenklet sprog, således at den selvhenførende rettethed bliver til 'se mig, som den jeg er'; den andenhenførende rettethed bliver til 'vis mig, hvem eller hvad jeg kan blive'; den fællesskabshenførende rettethed bliver til 'lad mig høre til ligesom dig'; og den mestringshenførende rettethed bliver til 'giv mig passende udfordringer'. Midt i det ovale felt indsætter man enten et billede af barnet eller skriver barnets navn. Boksene rundt om det ovale felt vedrører forældre og lærer/pædagog, som er de signifikante voksne personer omkring barnet, og som har viden om og betydning for måden, hvorpå de fire rettetheder kommer til udtryk, og hvilke eventuelle rettethedsudfordringer der kan være på spil for barnet. Til hver af de fire rettetheder stilles der et spørgsmål til henholdsvis forældre og lærer/pædagog. Ved den selvhenførende rettethed står der: 'Hvordan ser I mig?' Ved den andenhenførende rettethed står der: 'Hvordan viser I mig, hvad eller hvem jeg kan blive?' Ved den fællesskabshenførende rettethed står der: 'Hvordan synes I, at jeg skal høre til?' Og ved den mestringshenførende rettethed står der: 'Hvordan støtter I mig i det, jeg skal kunne?'

Når man bruger dialogmodellen til samtaler, hvor der kan være konflikter og modstand mellem parterne, kan det være nyttigt at udvælge en mediator (eller ordstyrer), som har til opgave at forholde sig upartisk i samtalen og tildele taletid. Når samtalen begynder, lægges dialogmodellen i en lamineret A3-version midt på bordet, så alle kan se den. Mediatoren introducerer kort forældrene og lærere/pædagoger til modellen. Et forslag til, hvordan modellen kan introduceres, kan se således ud:

Hele midterområdet drejer sig om, hvad X har brug for for at kunne lære det, han/hun skal for at udvikle sig på en god måde. Som I kan se, er der også et grønt område. Der er fire orange kasser, hvor der står FORÆLDRE på, og fire mørkegrønne kasser, hvor der står LÆRERE/PÆDAGOGER på. Som I kan se, står der de samme spørgsmål både til jer som forældre og til os som lærere/pædagoger. Det gør der, fordi alle børn – også X – klarer sig bedst i skolen, hvis I som forældre og vi som lærere samarbejder om X's skolegang. Vi som voksne er også de vigtigste personer for X, og vi skal lytte til hinanden for at finde ud af, hvad X har brug for.

Ovesen, Eriksen & Tønnesvang, 2012, s. 117 – lettere omskrevet tekst

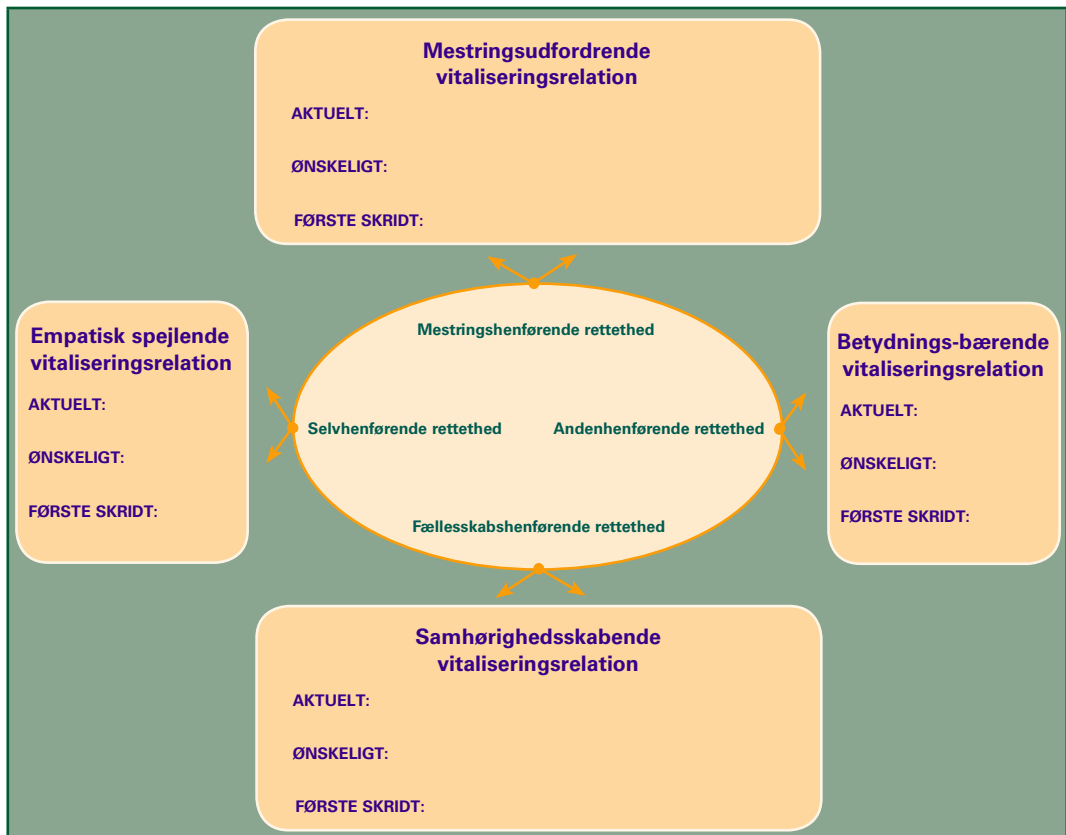
Dialogmodellen er i projektsamarbejdet med PPR-Odense blevet anvendt i forløb over fire samtaler. I princippet kan den dog anvendes i både længere og kortere samtaleforløb og tillige i enkeltstående samtaler, hvor det handler om at forståelsesafklare forskellige perspektiver på barnets livssituation med henblik på at nå til en ressourceorienteret handleplanstænkning i forhold til barnet. Det er et centralt træk ved brugen af dialogmodellen, at den i udgangspunktet lægger op til, at man skal være forståelsesorienteret, og først – når man har opnået tilstrækkelig gensidig forståelse – bevæger sig i retning af en mere løsningsorienteret position. At forblive i forståelsesorienteringen længe nok til, at man virkelig har forstået, hvad en problemsituation omfatter, kan opleves som lidt af en prøvelse, hvis man i sit daglige arbejde er indstillet på at skulle være løsningsorienteret for at få tingene til at hænge sammen.

Den strategi, der anvendes i dialogen, er netop en dialogstrategi, hvor man ikke på forhånd har fastlagt, hvor man skal starte i modellen, og hvilken vej man skal bevæge sig i under dialogforløbet. Meningen er, at man skal bevæge sig rundt i modellen i overensstemmelse med de temaer vedrørende barnets situation, som man kommer til at tale om – strukturen følger således samtaleens indhold. Hvis man fx i forbindelse med at have talt om, hvordan hhv. lærer/pædagog og forældre ser barnet, kommer til at tale om barnets kammeratskabsrelationer, så bringer man opmærksomhed på samhørighedsdimensionen i modellen og bruger dette som anledning til at undersøge, hvordan lærer/pædagog og forældre hver især synes, at barnet skal høre til. Kunsten i en sådan dialogform er at kunne fornemme, hvornår man har forstået nok vedrørende de enkelte områder af modellen i forhold til at bevæge sig hen i et af de andre områder.

ANALYSE AF VITALISERINGSBETINGELSER FOR BØRN OG UNGE – HVORDAN VITALISERER VI?

I det generelle arbejde med at udvikle vitaliseringsmiljøer kan man anvende *modellen til analyse af vitaliseringsbetingelser* (jf. figur 5). Modellen bruges med det formål at give systemer omkring børn og unge en mulighed for at tage perspektiv på sig selv og forholde sig undersøgende til, hvilke vitaliseringsbetingelser man skaber i forhold til de fire rettetheder som et grundlag for, at der er psykologisk ilt i passende mængder. Ordet system henviser til en enhed, hvor delene heri er gensidigt afhængige af hinanden, og hvor denne gensidige afhængighed er gældende som retningslinjer, love og regler, principper og særlige kulturer (Egidius, 2005). En

familie, en personalegruppe, en klasse eller en skole som helhed er eksempler på sådanne systemer.



Figur 5: Model til analyse af vitaliseringsbetingelser

Når man i fællesskab benytter modellen til analyse af vitaliseringsbetingelser, får man en struktur og et sæt begreber, som medvirker til, at der opstår et fælles sprog. At have et fælles sprog betyder, at det bliver lettere at tale sammen – uden at tale forbi hinanden – og at holde fokus i samtalen. En sådan fællesramme og et sådant fælles-sprog skaber et rum, hvor eventuelle uenigheder kan tage form som *meningsfulde uenigheder*. Meningsfulde uenigheder er netop sådanne uenigheder, hvori der er en grundlæggende fælles forståelse og opmærksomhed, som gør, at man undgår at tale hen over hovedet på hinanden. Dette er særligt relevant, når man på tværs af forskellige faggrupper skal kommunikere om børn og unge, og når man ønsker at skabe ændringer og samarbejde herom på forskellige måder, inden for samme system.

Når man arbejder med vitaliseringsanalysen, kan man vælge at indsætte forskellige ting i midten af modellen og derved give vitaliseringsanalysen forskelligt

fokus. Det kan fx være et enkelt barn eller en gruppe af børn. Man kan så på dette grundlag se på, hvordan man som system (klasse, skole, SFO, arbejdsdeling, m.m.), opstiller vitaliseringsrelationer som betingelser for, at det enkelte barn eller gruppen vitaliseres. Det er væsentligt i den sammenhæng at være opmærksom på, at vitaliseringsrelationer er alle typer af relationer, der indeholder psykologisk ilt. De findes som vitaliserende dimensioner ved forhold til både *andet* (ting, idéer, steder, dyr fx) og *andre* (mennesker), der af den enkelte *opleves* som vitaliserende.

Man skal ikke forvente, at man i alle situationer kan vitalisere alle fire rettigheder på én gang, men man får via arbejdet med analysemodellen et overblik over, *hvordan* og *hvornår* man som system skaber 'gode nok' vitaliseringsbetingelser for den/dem, man arbejder med.

I selve analysen af vitaliseringsbetingelser er det ikke afgørende, i hvilket felt man starter, men det er væsentligt, at man opholder sig ved hvert felt, indtil det er rimelig udtømt, og man har fået så mange nuancer og så megen information med, som det er muligt. Kommunikationen om vitaliseringsbetingelser vil i første omgang handle om at afdække, hvordan vitaliseringsrelationerne er til stede aktuelt. Dernæst skal den viden, man har fået om det aktuelle billede af systemet, bruges som afsæt til sammen at tale om, hvad der kunne være *ønskelige* betingelser for den/dem, man arbejder med. Afsluttende vil man så på dette grundlag overveje et *første skridt*.

Nedenfor giver vi nogle forslag til, hvad man kan spørge om under det aktuelle, det *ønskelige* og det *første skridt*. Vi vil samtidig understrege, at der er tale om *forslag*. Det gælder for både analysemodellen og de andre praksismodeller i denne introduktion, at vores forslag til konkrete spørgsmål *ikke* skal ses som formler eller manualer for, hvordan man *skal* bruge modellerne. Det er et grundlæggende træk ved den integrale vitaliseringspsykologiske tilgang, at man er opmærksom på, at også dem, der arbejder med tilgangen, skal kunne blive vitaliseret i deres arbejde ved at bruge tilgangen. For at dette kan ske, skal man kunne tage en form for ejerskab over de modeller og metoder, man bruger. Dette sker efter vores opfattelse bedst ved, at man med sin erfaringsbaggrund, professionalitet og selvstændige dømmekraft, kan sætte sit personlige præg på den specifikke fremgangsmåde og valg af spørgsmål, som man oplever giver mening i den konkrete praksissituation, man befinder sig i. Hermed ikke sagt, at det ikke er o.k. at bruge vores forslag til spørgsmål. Det kan man fint gøre. Det væsentlige er, at man aldrig skal være bundet til at gøre dette, hvis det ikke giver mening for én at gøre det. Med dette på plads er vores forslag til en fremgang følgende:

Aktuelle vitaliseringsbetingelser: Efter at have valgt, hvad man vil analysere vitaliseringsbetingelser i forhold til, og man har skrevet dette ind i midten af analysemodellen for at sikre det fælles fokus for samtalen, går man i gang med at undersøge

de aktuelle vitaliseringsbetingelser. Altså hvilke anerkendende, betydningsbærende, samhørighedsskabende og mestringsudfordrende vitaliseringsrelationer der er i systemet. Forslag til spørgsmål om det aktuelle kan se således ud:

- **Hvordan gør vi noget, der vitaliserer hver af de fire rettetheder for X?**
- **Hvordan byder vi på vitaliseringsrelationer for X?**
- **Hvilke vitaliseringsrelationer byder systemet på som betingelser for vitalisering af X's rettetheder?**
- **Hvorfor byder vi på vitaliseringsrelationer for X på denne måde/disse måder?**
- **Hvilken viden har vi om, hvordan X vitaliseres andre steder i sit liv (familie, venner, andre systemer)?**
- **Hvordan tager vi vores viden om X's vitaliseringsbetingelser andre steder til efterretning i vores forståelse af X's behov for psykologisk ilt i vores system?**
- **Hvilke begrænsninger er der i vores måde at skabe vitaliseringsbetingelser for X på?**

Ønskelige vitaliseringsbetingelser: Når man har afdækket de eksisterende vitaliseringsrelationer i systemet, kan denne viden tjene som afsæt til at reflektere og samtale åbent om, hvad der kunne være det ønskelige. I snakken om det ønskelige er der plads til både små og store ønsker, ideer og drømme. Dog kan det hælde, at man må erkende det vilkår, at det ikke er alle ønsker, der kan blive til egentlige muligheder. Dette kan der være mange grunde til. Ønsker kan skabe inspiration, og man kan måske på en længere bane arbejde sig frem til at gøre disse ønsker til egentlige muligheder – selvom de aktuelt ikke er dette. Forslag til spørgsmål om det ønskelige kan se således ud:

- **Hvordan kan vi ønske os, at fremtidens vitaliseringsbetingelser for X skal se ud?**
- **Hvilke muligheder har vi for at skabe disse ønskelige betingelser for X?**
- **Hvilke begrænsninger ligger der i vores muligheder for at skabe de ønskelige betingelser for X, og er det noget, vi kan eller vil gøre noget ved?**

Første skridt: Handler om at man får omsat samtalen til handling. Dette kan gøres ved, at man i fællesskab aftaler et konkret første skridt. Et konkret første skridt kan være, at man går ud og gør noget nyt i praksis, men det kan også være, at alle går hjem og tænker videre over en problemstilling. Selvom et første skridt er konkret, er det åbent, hvad det første skridt må være. At reflektere over noget kan også være et første skridt, hvis man aftaler, at det er dét, man vil gøre. Det væsentlige er, at man forpligter sig på at lave en bevægelse ud fra den skabte opmærksomhed, og

at man aftaler en strategi for, hvordan man vil følge op på dette første skridt. (Det hjælper ikke meget, at alle går hjem og reflekterer, hvis ikke man aftaler, hvordan og hvornår man skal følge op på refleksionsarbejdet.) Forslag til spørgsmål vedrørende første skridt kan være:

- **Hvem gør hvad i forhold til hvad, hvornår, hvordan – og sammen med hvem?**
- **Hvad gør vi, hvis skridtet fejler?**
- **Hvornår mødes vi igen for at følge op på bevægelsen i første skridt?**

Målet med vitaliseringsanalysen er, at man i fællesskab får syn for, hvordan man som system udvikler og vedligeholder vitaliseringsrelationer – både af den formelle og uformelle slags – som bidrager til eller muligvis begrænser barnet/den unges livsbaneskabelse. I forhold til unge (og større børn) kan dette følges op med – eller køre i parløb med – samtaler *med* den unge ud fra samtalemodellen. Hvordan dette kan gøre uddybes i det følgende.

SAMTALEMODELLEN – SAMTALE MED DEN UNGE (OG STØRRE BØRN)

Samtaler med unge – Livsbanesamtale

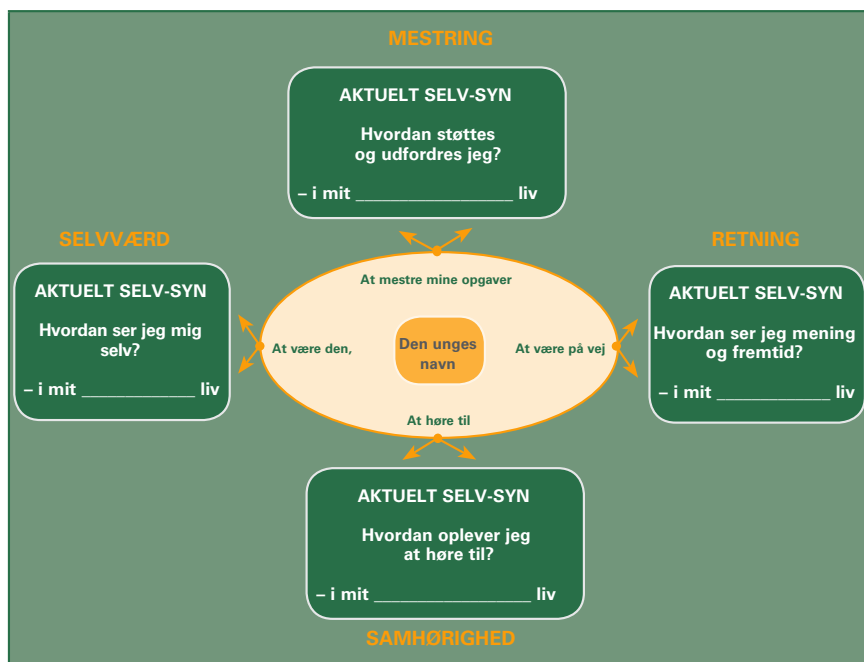
I vitaliseringspsykologiske samtaler med unge anvendes samtalemodellen som grundlag for at inddrage de rettethedsdynamikker, som de unge har på spil i deres livsbaneudvikling, og som kommer til udtryk som bevæggrunde, ønsker, muligheder, udfordringer og sårbarheder. I deres livsbaneskabelse vil de unge opleve livsudfordringer, der knytter an til en eller flere af deres rettethedsdynamikker (i form af selværdsrettethed, meningsrettethed, samhørighedsrettethed eller/og mestringsrettethed). Alle mennesker har livsudfordringer, men ikke alle vil nødvendigvis opleve, at der er problemer forbundet med det. En livsudfordring kan have en positiv karakter, men kan også indeholde problemer. Med samtalemodellen får den unge mulighed for i fællesskab med en voksen at få skærpet sin opmærksomhed på, *om* der kan findes – og i givet fald hvor der kan findes – vitaliserende betingelser for at forholde sig til og få støtte i forhold til sine livsudfordringer som led i at udvikle sin livsbane.

I den vitaliseringspsykologiske samtale er man som samtalepartner nysgerrig på, hvordan den unges livsverden ser ud fra den unges horisont. Man forsøger gennem samtalen at sætte sig ind i den unges position i forhold til, hvordan verden mon ser ud indefra for vedkommende. Når man arbejder på denne måde, kan det være en udfordring at skulle lægge sin viden om og sine erfaringer med den unge (sin

forudindtaget) på hylden og være åben over for at spejle og anerkende det, som kommer fra den unge. Man har endvidere den udfordring, at man ikke skal være løsningsorienteret i udgangspunktet; forstået således, at man vil have den unge til at handle med det samme – inden man har forstået, hvordan den unge egentlig ser sig selv, når han/hun skal se sig selv gennem optikken for de fire rettetheder eller grundbehov. Det er væsentligt i den vitaliseringspsykologiske samtale, at man er opmærksom på den positive betydning af *at forstå*, for at den unge på den måde får mulighed for *at opleve sig forstået* af et voksent menneske, der tager den unge alvorligt. Selvom den vitaliseringspsykologiske samtale skal munde ud i, at man sammen med den unge undersøger, hvad der efter samtalen kan være et første skridt, som den unge kan tage, er det væsentligt, at denne handlingsorientering (i det første skridt) ikke overtager styringen for samtalen.

I den konkrete samtale med den unge kan man placere en lamineret A3-version af samtalemодellen på bordet (se figur 6.1, s. 20) og starte med at forklare, at det, man i fællesskab skal være nysgerrige på, er måden, hvorpå den unges livsbane udfolder sig (dels på grund af den unges egen måde at være aktør i sit liv på og dels på grund af omgivelsernes måde at forholde sig til den unge på). Endvidere kan man fortælle, at samtalen skal handle om noget af det, der har betydning nu eller senere i den unges skabelse af sin livsbane. Om man vælger at starte med at forklare, hvad modellen indeholder, eller om man vælger løbende at forklare betydningen af modellen, er ikke afgørende. I forhold til dialogmodellen, hvor ordene for de fire rettetheder ('se mig, som den jeg er', 'vis mig, hvem/hvad jeg kan blive' osv.) er tilpasset en børnelogik, er de tilsvarende ord for samtalemодellen med unge ændret til hhv.: 'at være den, jeg er', 'at være på vej', 'at høre til' og 'at mestre mine opgaver'. Dette er gjort for, at det bedre skal matche den unges livsverden. I samtalen bevæger man sig trinvist frem i brugen af de tre modelversioner, hvor man lægger ud med model 6.1 (med aktuelt selv-syn). Når man har været godt omkring i denne model, tages model 6.2 i brug (med aktuelt og ønskeligt selv-syn). Dernæst bruger man model 6.3 (der sammenfatter aktuelt og ønskeligt selv-syn samt første skridt). Dette uddybes nedenfor.

Aktuelt selv-syn: I selve samtalen vil man i starten være nysgerrig på det aktuelle selv-syn inden for hver af de fire rettetheder hos den unge. Det, at man når at komme ind på alle fire rettetheder, er vigtigst, når man samtaler om det aktuelle selv-syn. Det er ikke på samme måde vigtigt, når man taler om det ønskelige selv-syn, eller om første skridt. Dette skyldes, at man ved det aktuelle selv-syn indsamler information og danner sig en fornemmelse for overblik, men det vil være naturligt, at man erfarer, at der er en særlig livsudfordring i forhold til en af rettethederne (ofte vil



Figur 6.1: Aktuelt selvsyn

en livsudfordring dog vedrøre flere forskellige rettetheder), og det vil derfor være oplagt at opholde sig ved og centrere samtalen om denne. Men bevægelsen fra det brede perspektiv, hvor information om alle rettethederne kommer i spil, til der, hvor der undervejs snævres ind til en enkelt rettethed bør være i spil samtalen. Forslag til typer af spørgsmål om det aktuelle selvsyn kan se således ud:

Selv værdsrettethed:

- **Hvordan ser jeg mig selv?**
- **Er der noget, der er særligt mig? Hvordan kommer dette til udtryk?**
- **Hvad gør jeg for at undgå, at det særlige ved mig kommer til udtryk?**
- **Hvordan har jeg det med det?**

Meningsrettethed:

- **Hvordan ser jeg mening og fremtid?**
- **Er der noget/nogen, der særligt fascinerer mig – jeg ser op til?**
- **Hvordan ser jeg mig selv om (2, 5 eller 10) år?**
- **Hvordan har jeg det med det?**

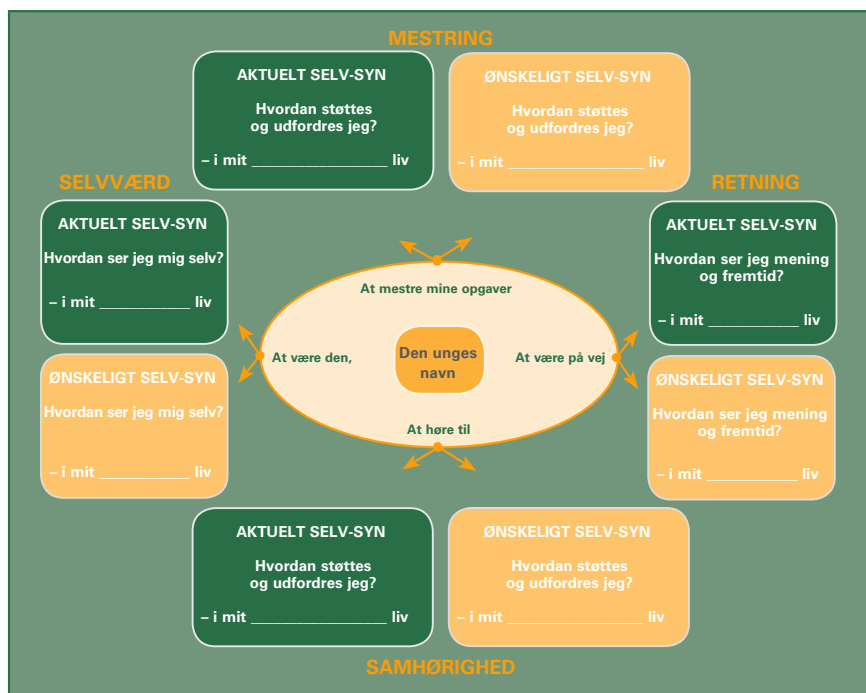
Samhørighedsrettethed:

- Hvordan oplever jeg at høre til?
- Er der noget/nogen, jeg føler mig særligt forbundet med?
- Hvordan føler jeg mig hjemme i forskellige sammenhænge?
- Hvordan har jeg det med det?

Mestringsrettethed:

- Hvordan støttes og udfordres jeg?
- Er der noget, jeg er særligt god til?
- Hvordan sættes der pris på det, som jeg kan – forskellige steder?
- Hvordan har jeg det med det?

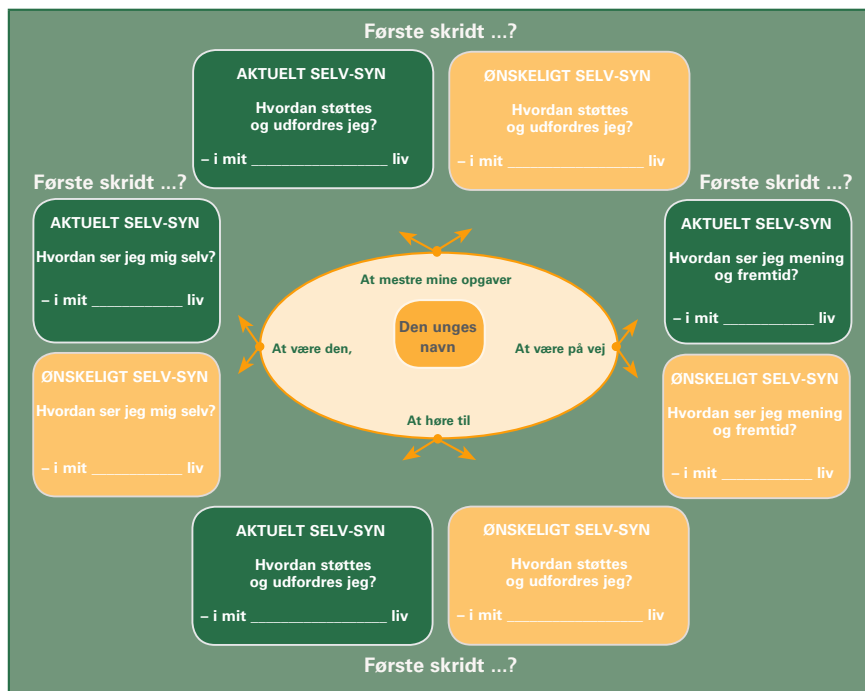
Ønskeligt selv-syn: Når man har afdækket det aktuelle selv-syn, fortsættes samtalen ved at fokusere på, hvad der måtte være det ønskelige selv-syn. Dette er en central del af samtalen, da det kan hjælpe den unge til at få en erkendelse af, hvorvidt den kurs, han/hun på nuværende tidspunkt har, stemmer overens med de mål, han/hun har for livet og det indhold, den unge ønsker sig heri. Igen bliver iltende realitetskorrigering et godt redskab til at afdække eventuelle sårbare positioner, kedelige bindinger og positive illusioner.



Figur 6.2: Aktuelt og ønskeligt selv-syn

Et eksempel herpå kan være Jean, der færdes i et bandemiljø og derfor har sine sociale relationer dér. Han ser sig selv som en hård banan, pjækker fra skolen og ser op til de ældre bandemedlemmer. Det kan sagtens være at Jeans aktuelle selv-syn hele vejen rundt om de fire rettetheder er i balance, men hvordan stemmer det overens med det ønskelige selv-syn Jean har? Hvis han på sigt ønsker at få en bankuddannelse og kone og børn, hvordan er det så lige dette hænger sammen med hans verden i dag?

Første skridt: Når man har gennemgået det aktuelle selv-syn og det ønskelige selv-syn gøres samtalen handlingsorienteret. Hvad skal Jean gøre for at få balance mellem den, han er nu, og den, han ønsker at være? Til det første skridt hører overvejelser i forhold til, om det første skridt er noget, den unge *kan* gøre, hvis han faktisk *vil* gøre det. Der hører også overvejelser over, om det i givet fald er noget, han *tør* gøre. Det kan fx kræve en god portion mod at skulle bevæge sig ud i nye relationer (og forlade gamle), hvis det er noget i den retning, som første skridt handler om. Endvidere kan det være væsentligt ved første-skridt-delen, at være opmærksom på, hvilken form for støtte den unge måtte have brug for fra sine omgivelser (herunder evt. samtalepartneren selv) i forhold til at skulle realisere sit første skridt på vej mod en fornyet vitalisering af sin livsbaneskabelse.



Figur 6.3: Aktuelt selv-syn, ønskeligt selv-syn og første skridt

At samtale om, hvad der konkret skal gøres, og hvordan opfølgningen skal være, er med til at skabe en udviklingsorienteret proces på baggrund af samtalen.

SÅRBARHEDER OG FOKUSERING PÅ SAMTALEEMNE

Man skal være opmærksom på, at der kan dukke sårbarheder op til overfladen, når man samtaler med den unge på den måde, som vitaliseringsmodellen lægger op til – dette møde skal tages alvorligt. Men det er samtidig vigtigt at huske på, at følelser, der kommer til udtryk som bevægethed eller pludselig tavshed, er følelser, der allerede er en realitet for den unge. Det er ikke følelser, der *skabes* i samtalen, men følelser, der *deles* i samtalen. Den unge kommer i kontakt med det, der ér, og derfor opstår der en følelsesmæssig reaktion. Ofte vil man i en samtale eller i et samtaleforløb med en ung have brug for at fokusere mere målrettet på et bestemt område i den unges liv. I stedet for at arbejde ud fra det meget åbne spørgsmål: ‘hvordan ser jeg mig selv’, kan man i disse sammenhænge spørge mere specifikt til en bestemt kontekst, fx: ‘hvordan ser jeg mig selv ... i mit skoleliv, i mit fritidsliv, i mit familieliv, i mit ungdomsliv osv.’. Dette kan fx være relevant, hvis samtaleforløbet skal handle om den unges forhold til at være i gang med en uddannelse og at fastholde sit engagement i denne. Dette gøres eksempelvis inden for kognitiv livsvejledning (Tønnesvang & Schøler, 2012), hvor vi arbejder med en kombination af vitaliseringsmodellen og udvalgte kognitive metodikker (fordele/ulempeskemaer, tavlearbejde, hjemmeopgaver mm.) som grundlag for at få unge frafaldstruede til at blive mere kvalificeret selvbestemmende i deres måder at være aktør i deres livsbaneskabelse – som grundlag for at fastholde et uddannelsesengagement.

Det er på samme grundlag, at modellen kan anvendes som grundlag for at lave udviklingssamtaler med de medarbejdere, der arbejder med børn og unge (eller for den sags skyld medarbejdere i enhver anden kontekst). Ved MU-Samtaler anvendes samtalemодellen med samme strategi og logik som ved samtaler med børn og unge. Fokus er nu blot på arbejdsliv, dvs. ‘hvordan ser jeg mig selv – i mit arbejdsliv’ osv. Formålet med en Vitaliseringspsykologisk MU-Samtale er ikke, at medarbejdere nu skal regne med at kunne få alle deres ønsker til selvudvikling og nye udfordringer opfyldt. Formålet er her – som ved enhver Vitaliseringspsykologisk samtale – at medarbejderen får iltet sin helhedsforståelse af sig selv (i forhold til arbejdssituationen), så han/hun får mulighed for at tale om dét, der virkelig betyder noget for ham/hende i forhold til vedkommendes videre arbejdsliv. Modellen åbner for at føre MU-Samtale med et psykologisk perspektiv uden at gøre samtalen til psyko-

terapi. Strukturen i modellen sikrer, at man kommer bredt omkring, og pointeringen af, at det handler om 'mit arbejdsliv', gør det muligt at fokusere samtalen på den arbejdslivssituation, som ligger til grund for, at den afholdes.

Referencer

- Deci, E.L. & Ryan, R.M (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuit: Human needs and the self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Eriksen, H. P. (2008): Et bud på en dialogbaseret integrationsmodel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr. 1.
- Egidius, H. (2005): *Psykologisk leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ovesen, M.S., Eriksen, H. P. & Tønnesvang, J. (2012): Dialogmodel som grundlag for integration. I: J. Tønnesvang & M.S. Ovesen (red.): *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi*. Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. (2001): *Selvet som rettethed – en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. & Nielsen, T. B. (2007): Psykologisk ilt i lederskabsrelationer. *Psyke & Logos*, 27(2), 767-805.
- Tønnesvang, J. & Schøler, M. (2012): Kognitiv Livssamtale – eksemplificeret i forhold til unge. I: J. Tønnesvang & M.S. Ovesen (red.): *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi*. Aarhus: Klim.