

## Metoder anvendt i psykologiundervisningen

Psykologifaget bliver mere og mere emperioorienteret. De store teorier og deres forklaringer har lidt et auratab, og nu fokuseres der på den lille bitte ting. Denne ændring har også sat sine spor i læreplanen, og vejledningen i psykologi på B-niveau siger i 6. bullit under faglige mål citat:

*”Kravet om ”at eleverne/kursisterne skal demonstrere kendskab til hvordan viden genereres indenfor psykologi, og på den baggrund selv være i stand til at designe og gennemføre mindre former for feltundersøgelser, herunder kunne præsentere og forholde sig til resultaterne med brug af et metodisk begrebsapparat”, er centralt for undervisningen i psykologi på B-niveau. Med dette punkt gives den enkelte elev/kursist mulighed for at demonstrere studiekompetence i bred forstand, samtidig med at praksis forenes med teori. Det betyder, at eleverne/kursisterne skal arbejde med, hvordan en psykologisk problemstilling kan formuleres og komme med forslag til, hvordan den kan undersøges empirisk. I den forbindelse bør eleverne/kursisterne også kunne forholde sig til forklaringsværdien og rækkevidden af det empiriske arbejde, som er gennemført fx med brug af begreber som validitet og reliabilitet. Her kan begreber som korrelation, signifikans og sandsynlighed også behandles.”*

Som det fremgår af ovenstående er det vigtigt at eleverne/kursisterne opnår kendskab til, hvordan viden i psykologi genereres. Derfor er det vigtigt at undervisningen lader aktørerne planlægge og gennemføre psykologiske øvelser for på denne måde at få kendskab til forskellige metoder og de med dertilhørende krav mht. validitet, reliabilitet, sample, eventuelle bias samt de etiske overvejelser, som kan være forbundet med den enkelte forskning. Med andre ord eleven/kursisten skal spille den lille forsker, der arbejder med at studere et objekt ud fra den faglige viden han har erhvervet i psykologifaget. Den faglige teori og begrebsdannelse er drivkraften, når ”den lille forsker” træder ud af sit klasseværelse og forsker i felten.

Foruden fagets teorier og begreber skal eleven/kursisten kende til de relevante forskningsmetoder, og vi vil i nedenstående omtale kvantitative og kvalitative metoder både inden for interview/spørgeskemaundersøgelser og observation samt de fordele og ulemper, der er forbundet med hver enkelt. Ethiske overvejelser bør også indgå..

### Observation

”Go to bush”, siger antropologerne, og når de siger sådan hentyder de til feltundersøgelsen, som foregår i det naturlige miljø, hvor de fænomener eller personer, som forskeren ønsker at undersøge, findes.

At iagttage i felten kan gøres på to måder: Enten gennem felteksperimentet eller feltobservationen. I felteksperimentet griber forskeren ind/intervenerer over for genstanden(ene), han vil undersøge, mens han kun er iagttager ved feltobservationen. Der er dog grader med hensyn til observatørens deltagelse.

Deltager observatøren slet ikke, kaldes han en analytisk registrerende tilskuer. Denne position benyttes, når observatøren vil undgå at påvirke undersøgelsesmiljøet. Men risikoen ved denne position kan være at forskerens måske ikke er så objektiv, som han tror. Fra måder at studere andre kulturer på (se Peter Berliner: ”Tværkulturel psykologi”) på flere forskellige måder. Man kan studere sit objekt ud fra mangelteorien dvs. at forskeren ubevidst ser sit objekt med sin egen optik

og karakteriserer det ud fra, hvad objektet mangler if. til denne. Objektet kan også iagttages ud fra kontekstteorien, hvor forskeren siger at det iagttagne objekt skal forstås ud fra sin egen kontekst. Begge iagttagelsepositioner/metoder er ikke anerkendte i dag, hvor forskeren skal gøre sig bevidst om sin egen subjektivitet og i bevidstheden herom møde det iagttagne. Det vil sige han træder ind i det felt, der skal udforskes som sin egen uden at overtage feltets kultur, men lever sig ind i den vidende om sit eget ståsted.

Men observatøren er ikke altid en registrerende tilskuer. I andre tilfælde vælger han at være deltager og handle mellem de personer eller i det miljø, han vil undersøge. Et eksempel herpå er undercoverjournalistik som den blev praktiseret af Günther Walraf i bogen "Gans Unten", hvor han forkældt som fremmedarbejder observerede disse vilkår på et atomkraftværk i Tyskland.

Problemer i forbindelse med at være deltagende observatør er at han eller hun bliver påvirket af og selv påvirker, det miljø som observeres. Således kan Rosenthal-effekten komme i spil. Men observatøren kan også tage højde for situationen, som det praktiseres i samspilsteorien, hvor forskeren erkender at han ikke kan være neutral og hermed er bevidst om sin egen optik og hvordan den fungerer i samspillet med hans forskningsfelt.

Observatørens aktivitetsniveau har forskellige grader. I den passive observation forsøger forskeren så vidt muligt at undgå at påvirke undersøgelsesmiljøet fysisk eller psykisk. Mahlers observationen af børn og deres mødres samspil i en børnehave i London gennem en one-way-screen er et eksempel herpå. En aktiv observatør søger derimod at påvirke undersøgelsesmiljøet i bestemte retninger og så se, hvad der sker. Et klassisk eksempel herpå er Elliotts forsøg med blå og brune øjne i forsøge "Class Divided".

Observatører kan være skjult eller stå frit frem Günther Walraf var skjult, da han gik in i atomkraftværket som arbejder på linie med de andre arbejdere, mens Elliott trådte frit frem i sine forsøg med børnene med henholdsvis blå og brune øjne.

Når vi vanligvis i psykologiundervisningen udpeger en observatør kan det ske med både skjult og åbenlys observatør rolle. I fx øvelsen over gruppefunktioner som i "Forlist i Stillehavet", tilsigtes det at observatøren er skjult for de andre deltagere, ved at instruere denne om at agere som menigt medlem af gruppen i begyndelsen. Men vi bruger også synlige observatører som fx i "Kvadratøvelsen", hvor vi beder gruppen om at vælge en observatør.

## **Eksempler på gennemført og rapporteret feltarbejde til diskussion i klassen**

**Johanne Mygind: "Pigerne på lagnet", Weekendavisen 26. jan 07**

Antropologisk metode, deltagende observatør

**Købetvang kan bero på depression, Forskningsnyt fra psykologien 2001,10(5)**

Systematisk undersøgelse, valg af sample og metoden her til, beskrivelse af den analyserede gruppe.

Design udvælgelsesprocedure, interview, kontrolgruppe

## **Omsorgssvigt i palæstinensiske familier (2002, 11(5))**

Dagligt fortæller medierne os om krigshandlinger mellem Israel og palæstinenserne. Et betydeligt antal af de flygtninge, Danmark har modtaget, er palæstinensere. Mange af dem er psykisk belastet af en opvækst under krigslignende forhold og disse psykiske problemer er - sammen med mændenes vanskeligheder ved at få et arbejde - medvirkende til at mændene er utilstrækkelige rollemodeller for deres sønner. Heri ligger en af årsagerne til de 2. generationsproblemer, som skoler, socialforvaltning og politi står overfor.

Der er imidlertid meget lidt viden om den familiemæssige situation i oprindelseslandet. Hvordan er det at vokse op i et land, der er præget af fattigdom og vedvarende kampe? En ny undersøgelse af Vivian Khamis fra Bethlehems universitet på Vestbredden giver os et indblik af de vanskeligheder, børnene har under disse vilkår.

Khamis og hendes medarbejdere interviewede 1000 børn i alderen 12 til 16 og en af deres forældre for at undersøge betydningen af de sociale og økonomiske forhold i sammenhæng med familiens værdier, holdninger, opdragelse og forældrestøtte. En fjerdedel af familierne havde mistet et familiemedlem eller haft én, der var blevet såret eller fængslet eller fået deres hjem ødelagt. Indkomsterne var små. 14% af børnene havde været udsat for fysisk mishandling, mens incest var sjældent forekommende (mindre end 1%). Børnenes skolepræstationer var dårlige i de tilfælde, hvor børnene var nødt til at arbejde, og hvor de havde været udsat for fysisk mishandling. Lav indkomst og vanskeligheder ved at opfylde børnenes materiale behov (tøj, mad osv.) var også sammenhængende med omsorgssvigt. Omsorgssvigt gjorde sig også gældende overfor de børn, der havde et fysisk handicap.

Intakte familier og forældre fra flygtningelejre behandlede deres børn dårligere end enlige forældre og forældre, der boede udenfor lejrene. Dårlig uddannelse både hos faderen og moderen gav sig også udslag i hyppigere omsorgssvigt.

## **Forslag til feltarbejde**

### **Observation**

Jan Kampmanns øvelses hvor han sender de studerende ud og observere i et selvvalgt eller givet miljø uden forudsætninger, men så i efterbehandlingen at de studerendes observationer behandler de problematikker, der er forbundet med observationen.: Den selektive perception, manglende forforståelse, fokus, validitet, reliabilitet, forskningsdesignet etc.

- ü Min pendant: Gå i kantinen og observer, gå på Odense banegård og observer.
- ü Klasserumsforskning: Observer en undervisningssituation Fx hvem taler med hvem
- ü Observationer under gruppeøvelser Fx et alm. gruppearbejde eller en gruppe, der arbejder med et givent problem : ”Solhvervsmysteriet”, ”Sonora Desert” el.lign.
- ü Michael Rutters jagttagelseskama.
- ü Observer ekspeditricers adfærd over for kunder i Magasins parfumeafdeling, når de møder forskelligt klædte kunder.

### **Observation**

#### **Hjemløse eller andre grupper i gadebilledet**

#### **Børns leg**

Inspiration kan hentes i artikel fra Weekendavisen 29 sep 06 ”Så sagde vi at jeg var moren”.<sup>1</sup>, som handler om børns leg i dukkekrogen, men man skal være opmærksom på at det ikke sådan uden videre er gørligt at observere i en børnehave blandt andet fordi, man skal have forældrenes tilladelse.

#### **Interview fx af:**

##### **Medkursister/skolekammerater**

Passer gymnasielevens 4 F-erne stadig/hos os, på vuc-kursister? (F står for fritid, fornøjelser, frihjul og fester, og er hentet fra ”Skolen på frihjul”<sup>2</sup>

##### **Interview af forskellige ungdomsgrupper**

Holdninger, værdier, stereotyper, og andre socialpsykologiske begreber. Gracia Marcias udviklingsstadier over identitetstilstande kan også måles.<sup>3</sup>

Klassen inddeles i grupper og interviewer hver sin ungdomsgruppe.

##### **Kollektivistisk versus individualistisk opdragelse**

Kvalitativ interview af muslimske forældres opdragelse og nutidige dansk-danske forældres opdragelse..

#### **Spørgeskemaundersøgelser**

---

<sup>1</sup> Bilag 1

<sup>2</sup> Skolen på frihjul

<sup>3</sup> Gabriele Amann og Rudolf Wipplinger: ”Psykologiske processer – Grundbog i psykologi”, Billesø & Baltzer 2001 s.119

Spørgeskemaundersøgelser over hukommelsen: Fx efterprøvning af gyldigheden af hvad hukommelsesforskerne påstår at vi ikke kan huske længere tilbage end til 2-3 års-alderen  
Hvad er din første erindring? Hvor gammel var du?

Dette giver nogle gevaldige overvejelser over reliabilitet og validitet omkring falske erindringer, humørets betydning for hukommelsen ol.

Undersøgelsen kan sammenlignes med artikler fra Forskningsnyt<sup>4</sup>

## Stress

- ✓ Spørg alle i klassen om de føler sig stressede
- ✓ Besvar en stresstest fra Internettet og sml. med ovenstående
- ✓ Udlevering af artikel fra Forskningsnyt fra psykologien om graden af stress sammenholdt med oplevelsen af stress, her viser det sig at moderat stressede oplever stress mens meget stressede ikke oplever stressen. (se artikel bilag 1).
- ✓ Sml. metoden fra artiklen, måling af stresshormoner i spytet med selvtesten fra Internettet, (som i øvrigt er lagt ud af personer, der vejleder i stress-release). Erkendelsesteoretisk: Naturvidenskabeligt - positivistisk versus humanistisk-hermaneutisk.

## Felteksperiment

### Gentagelse af Piaget og Inhelders forsøg over den kognitive udvikling

Børnene er i alderen 5 – 9 år og hermed i henholdsvis på præoperationelt og konkret operationelt trin

Inspiration er hentet fra Jan Smedslund: ”Psykologi”, Oslo 1979 og følgende forsøg er gentaget:

- ✓ Klasser: Barnet bliver vist 20 træperler, 17 brune og 3 hvide, og man bliver enige om at alle perlerne er af træ, og at der er flere brune end hvide perler. Så stilles spørgsmålet: ”Kan man lave en længere perlekæde af de brune perler eller af de hvide perler?” Barnet skal være ca. 7 år før det svarer rigtigt.
- ✓ Massens konservation kan efterprøves med glassene og den kulørte væske eller modellervoksen.
- ✓ Talkonservation: Man lægger ti mønter på en række og ved siden af lægger man ti tændstikker. Barnet bliver bedt om at placere en tændstik ved hver mønt. Når dette er gjort med eller uden hjælp, bliver man enige om at der er nøjagtig lige mange tændstikker som mønter. Så gør forsøgslederen mellemrummene mellem mønterne større og stiller spørgsmålet: Er der nu lige mange af tændstikker og mønter?” (Børn før 7-årsalderen svarer som regel at der er flere i den længste række):
- ✓ Transivitet i forbindelse med længde. Her brugte vi tre strikkepinde i forskellig længde. Barnet ser at A er større end B og bagefter at B er længere end C, hvorefter man spørger: ”Er A længere, lige lang eller kortere end C?” (Barnet er omkring 8 år før de kan løse denne opgave).

Smedslund giver mange flere eksempler og vi kender jo også andre fra litteratur om Piaget, så lærer eller klasse kan selv vælge ud, hvilket der også kan være en pointe i. Traditionelt hvor vi brugt forsøgene til at give eleverne/kursisterne viden om Piagets beskrivelse af den kognitive udvikling, og det gælder stadig, men nu udvides fokus også hen mod metode, metodeproblemer (fx materiale, måder at spørge på, børnenes tryghed plus etiske overvejelser). Vi får også testet reliabiliteten.

---

<sup>4</sup> ”Hvor godt husker børn?”, ”Falske og sande erindringer” og ”Køn

### **Forsøg med formelle symbolprocesser**

Den samme fremgangsmåde som ovenstående kan gentages med mennesker på det formelt operationelle trin, og her an man bruge hinanden. Resultaterne kan så sammenlignes med en 3. eller 4. folkeskoleklasse. Til inspiration kan bruges Jan Smedslund: "Psykologi" s. 205-224.

### **Et feltarbejde i læringspsykologi – klasserumsforskning**

Der findes utrolig meget læringsteori, men meget lidt praktisk forskning på området, siger professor .... (citeret frit efter en forelæsning). Det har mit psb-hold så gjort lidt ved efter en traditionel teoretisk undervisning i temaet læring.

### **Teoretisk undervisning**

#### **Viden fra c-niveau**

Piaget og Gardners intelligensbegreb  
Forsvarsmekanismer og Freuds personlighedsmodel  
Maslovs behovsteori

#### **Viden fra andet stof i forløbet fra c til b**

Grupper, roller og ledelsesformer  
Scheins model over en organisation: Artefakter, skueværdier og grundlæggende værdier.  
Følelsesmæssig intelligens  
Kapitlet Videnskabsteori og metode i Anvendt psykologi.

### **Kernestof gennemgået inden feltarbejdet**

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Titel 5</b> | Læring   |
| <b>Indhold</b> | AV s. 217-230 (Piaget, Vygotsy, Kn. Illeris: Læringens 3 dimensioner, Kolb, Dreyfusbrødrene og modstand mod læring)<br>Kn. Illeris: "Læring", en kronik<br>Kognitiv stil kombineret med læringsrum/lærer elevroller (Steen Bec og Birgitte Gottlieb; "Elev –student", Gymnasiepædagogik nr. 312002)<br>Øvelse: "Test din læringsstil" fra: Vagn Strandgaard m.fl.: "Kreativ studieteknik", Netværk 1986<br>DNP s. 132-142 + 151-161<br>Birgit Skram-Jensen: "Læring", Rahelt 2000 s.23-35 (Rogoff, Bruner og Anna Browns skoleforsøg<br><u>Feltarbejde</u><br>Guideline baseret på Thomas Harboe: "Indføring i samfundsvidenskabelig metode". Samfundslitteratur 2006<br><u>Synopsis</u><br>Læring i samspil giver mening, Undervisningsministeriets publikationer 2000<br><br>Kernestof<br>Evaluering |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   |   |
| <b>Omfang</b>                     | 27 timer, heraf 8 til feltarbejde   |
| <b>Særlige fokuspunkter</b>       | Teori om læring, anvendelse af teorien i forståelse af egen læring og analyse af læringens organisering med henblik på succesfuld læring hos en selv og andre.<br>Kendskab til læringsteoretiske problemstillinger. |
| <b>Væsentligste arbejdsformer</b> | Klasseundervisning/virtuelle arbejdsformer/projektarbejdsform/anvendelse af fagprogrammer/skriftligt arbejde/eksperimentelt arbejde   |

### Inden feltarbejdet 4 lektioner

Det er vigtigt at:

- Den/de genstande der skal observeres er klart defineret(ede)
- Et eleverne/kursisterne har udarbejdet en problemformulering
- At de har den fornødne baggrundsviden

### Forskellige læringsformer og -niveauer

Fra c-niveau forudsattes Piagets begreber assimilation og akkomodation kendt og nu tilføjede jeg kumulativ læring egne noter<sup>5</sup> på baggrund af Thomas Nissen: "Indlæringsformer, særlige procedurekrav og kriterier" trykt i Kn. Illeris: "Tekster om læring" RUC 2000

Batesons indlæringsniveauer<sup>6</sup> 1. 2. og 3., idet jeg også forudsatte at klassen kendte klassisk og operant betingning fra psc.

### **Fokus på artefakterne**

Sociogram over klasserummet Hvilket vil sige en skitse over hvordan bordopstilling, tavle, computer, smartboard osv. Personernes placering i forhold til hinanden, sproget der taltes og kommunikationsvejene.

I en præsentation af disse forhold havde de en gruppeøvelse, hvor en observatør observerede en gruppes løsning af en opgave: "Solhvervsmysteriet"<sup>7</sup>. Observatøren registrerede hvem der tog initiativ til samtalen, modtager, respondent samt om deltagerne opmuntrede eller jordede hinanden.

Steen Becks 4 læringsrum og de dertil knyttede lære og elevroller<sup>8</sup>

### **Den intenderede udførelse af det egentlige feltarbejde**

2 – 3 kursister går på besøg sammen i 1 lektion i 2 forskellige læringsrum og ser efter flg.

- Rummets indretning og andre artefakter
- Deltagernes placering og kommunikation
- Øvrige adfærd (Hvem ligger fx hen over bordene og sover?)
- Hvilken form for læring ser ud til at foregå (kumulativ, associativ akkomodativ)
- Hvilket læringsniveau 1. 2. eller 3.?
- Hvilken rolle har læreren?
- Hvilke reciprokke roller indtager eleverne/kursisterne (de to sidste bullits henviser til Steen Beck og Birgitte Gottliebs læringsrum (se fx Anvendt psykologi s.219)

### **Efterbehandling**

Sammenholder deres resultater, drager deres konklusioner og udformer en rapport.

#### **Rapporten**

En problemformulering eller en redegørelse for det de vil observere

Valg af design og metode, evt. etiske overvejelser

De observerede data og konklusionerne her på

Evaluerings: Validitet, reliabilitet, bias fx egen iagttagelseposition

#### **Præsenteres for holdet i synopsisform**

Opsamling: Kan der drages fælles konklusioner?

---

<sup>5</sup> Bilag 2

<sup>6</sup> Thomas Koester & Kim Frandsen (red) : "Introduktion til psykologi", Frydenlund 2005 s. 169-172

<sup>7</sup> Solhvervsmysteriet og papir til observatøren

<sup>8</sup> Steen Beck og Birgitte Gottlieb: "Elev/student" Gymnasiepædagogik Nr. 31 2002

## Den realiserede gennemførelse af feltarbejdet

Et udpluk af de enkelte gruppers observationer.

**Rasmus, Annika og Mette** Fokus på kursistaktivitet i en historietime.

Hypotese: Læreren gør det meste af arbejdet i en historietime

Roller: Deltagende observatører på eget historiehold, opmærksom på observatørens forudindtagethed (Rosenthaleffekten) og det etiske mht. tilbagemelding til vores hold.

Resultater 2 af observatørerne mener at læreren taler 76-78 gange og en at læreren taler 120. Kun de samme 3-5 kursister svarer. Læreren har ordet lidt over halvdelen af timen, IRE-metoden dominerer.

Konklusion: Læringsrummet er en blanding af forelæsning og klassesamtale. Den læring der finder sted er assimilativ. Vi får bekræftet vores oprindelige hypotese. Men vi burde lade denne observation være et pilotprojekt fordi vi ikke havde fået defineret hvad vi forstår ved at tale.

### Najat og Pernille

Problemformulering: Hvordan arbejder man i Åbent VUC?

Læringsrum: Værkstedsundervisning

Roller: Ikke deltagende observatører.

Ikke klart fokus, går rundt og vælger så 2 piger, som sidder og arbejder med matematik (tilfældigt "sample").

Observationer: De arbejder alene i 15 min, den ene spørger om hjælp, hvilket medfører en diskussion, hvorefter de arbejder alene i ca. 10 min. Spiser sammen og snakker om andet i 10 min, og arbejder alene igen. Her slutter observationen.

Konklusion: Kursisterne arbejder selvstændigt, bruger hinanden ZNU. Det drejer sig om træning af faglige færdigheder. To kursister er for lidt til at kunne slutte noget generelt om funktionen i værkstedsrummet.

### Edith og Laila

Fokus kommunikation og klasseaktivitet på henholdsvis A og C-niveau i engelsk.

Holdstørrelse Engelsk A 5 kursister og engelsk C 25.

Observatørrolle: Deltagende observatør

Sample: Klassen på A-niveau er homogen og motiveret for faget. På C-niveau er der stor spredning med hensyn til kursisternes faglige niveau og alder.

Artefakter: Rummet i C-niveaunklassen er langt og smalt samt forsynet med nogle søjler som gør det svært for alle at se læreren og hinanden. Bordene står i u-form, mens man sidder rundt om det samme bord i A-niveaunklassen.

Observationen: A-niveauundervisningen er elevstyret, men på C-niveau bruges meget IRE og læreren kvæler diskussioner.

Konklusion: Der er en klar forskel på læringsrummet afhængigt af niveauet., men da C-niveauets klasserum har et dårligt lokale, og de læreren ikke er den samme, er det for spinkelt til at slutte noget.

### Stine og Shamin

Problemformulering: Hvad gør læreren for at højne aktivitetsniveauet i engelsk B-niveau?

Fokus: Lærerens adfærd og tilrettelæggelse af den enkelte time.

Observatør: Ikke deltagende

Observation: Sekvensopdeling af timen, læreren bruger harpuneringsmetoden, men lader også spontaniteten få plads. Kursisterne udfører en multiplechoisetest og her svarer flere elever.

Konklusion: Sekvensopdeling påvirker aktiviteten målt på kursistsvar.

Evalueringsproblemer med validiteten, aktiviteten er ikke nøjere defineret. Vi mangler en kontrolgruppe

### **Mine refleksioner over feltarbejdet**

Styringen har været for løs. Kursisterne skulle ikke have haft lov til frit at vælge, hvilken klasse og hvad de ville observere. En anden gang vil jeg lade dem observere samme fag, hos forskellige lærere og styre deres fokus fx Finder der kolloborativ læring sted i matematik? Bruges der flere forskellige læringsrum. Jeg vil også lave et stramt iagttagelseskema, de skal bruge. Desuden vil jeg ræve en mere bevidst redegørelse for metodevalg og etiske overvejelser.

Jeg tænkte ellers at et feltarbejde i forbindelse med læring ville være velegnet, dels fordi "marken" ligger lige for, og dels fordi det skulle træne deres egne studiekompetencer. Det gælder vel stadig, men det konkrete feltarbejde her, må jeg nødvendigvis betragte som et pilotprojekt..

## **Bilag**

### **Bilag 1**

#### **Overarbejde og stresshormoner hos kvinder (2003, 12(4))**

Danskerne er ifølge nye undersøgelser det folk i verden, der gennemsnitligt arbejder allermest! Det beror dog – heldigvis – ikke så meget på, at mange har overarbejde så meget som det beror på, at kvinderne i Danmark i højere grad end i de fleste andre lande er kommet ud på arbejdsmarkedet.

Men der er da også i Danmark en del mennesker, der mere eller mindre frivilligt påtager sig et overarbejde i kortere eller – desværre også længere tid, og for disse mennesker kan dette overarbejde ifølge to nye undersøgelser have ganske alvorlige omkostninger, som i det lange løb måske betyder mere for livskvaliteten end de penge, der evt. kan skræbes ind ved overarbejdet.

Den første af de to undersøgelser, som omtales i denne artikel, er udført i Sverige, hvor man fokuserede på de mulige sundhedsmæssige omkostninger ved overarbejde ud fra en analyse af sammenhængen mellem overarbejde og (over)produktion af stresshormoner.

I en tidligere berømt svensk undersøgelse fandt den kendte stressforsker Marianne Frankenhäuser en sammenhæng mellem overarbejde og stresshormonet adrenalin hos en gruppe kvinder, der i to uger blev presset til at overarbejde 2-3 timer pr. dag på trods af, at de fleste havde mindre børn hjemme. Denne undersøgelse viste dels, at produktionen af adrenalin steg jævnt dag for dag under overarbejdsperioden, og som noget særligt interessant viste det sig også, at der gik op til 2-3 uger *efter* overarbejdsperioden inden niveauet af adrenalin var faldet tilbage til det normale niveau forud for overarbejdet.

I de senere år har mange stressforskere mere fokuseret på et andet stresshormon, kortisol, som især antages at afspejle mere langvarige eller kroniske stresstilstande, og som indebærer risiko for bl.a. forøget blodtryk, nedsat immunfunktion (med deraf følgende risiko for infektionssygdomme og måske kræft) samt overvægt p.g.a. stofskiftændringer. Derfor har to andre svenske forskere, Ulf Lundberg og Birgitta Hellström, for nylig udført en undersøgelse over 200 fuldtidsarbejdende kvinder, hvoraf de 80 jævnligt havde overarbejde på flere timer om ugen. Alle kvinderne var født i 1955, så alderen spillede altså ingen rolle for resultaterne, og kvinderne kom fra en bred og nogenlunde repræsentativ vifte af erhvervsområder i det svenske erhvervsliv.

På en helligdag, hvor kvinderne havde relativ god tid om morgenen, blev de bedt om fire gange – én gang pr. kvarter – efter at de var vågnet op at aflevere en spytpøve i et lille bæger. Disse spytpøver blev senere analyseret for deres indhold af stresshormonet kortisol, idet spyttets kortisolindhold nogenlunde sikkert afspejler blodets indhold af kortisol.

Alle kvinderne blev desuden bedt om at oplyse, hvor meget de i gennemsnit havde arbejdet om ugen i det sidste år. Ud fra disse oplysninger blev de delt i tre grupper: 1) en gruppe uden nævneværdigt overarbejde, dvs. de havde arbejdet 35 – 40 timer om ugen, 2) en gruppe med mindre overarbejde, dvs. højst ti timer om ugen og som regel noget mindre samt 3) en gruppe med meget overarbejde, dvs. over ti timer om ugen i gennemsnit.

Den første gruppe, der jævnt hen var fri for overarbejde, havde et kortisolindhold i spyttet, der var ganske på niveau med det man finder hos mennesker i almindelighed. Den anden gruppe med ”mindre overarbejde” havde kun en anelse mere kortisol i deres spyt, men den tredje gruppe med ”meget overarbejde” havde en dramatisk forøgelse af kortisolkoncentration i deres spyt: Den var over dobbelt så høj som i de to andre grupper!

Dette resultat vil måske ikke være så interessant, hvis man fandt den samme forskel i *oplevet* stress, men det gjorde man ikke! Den tredje gruppe med meget overarbejde og alt for meget kortisol i spyttet scorede *ikke* højere på et almindeligt spørgeskema til måling af oplevet stress. På den baggrund kan man konkludere, at den stærkt forøgede kortisolkoncentration hos gruppen med meget overarbejde afslørede en høj grad af ”ubevidst kropslig stress”. De to svenske forskere påpeger, at det høje kortisolindhold ikke blot rummer risiko for det kropslige sygdomme, men at det også kan give øget risiko for psykiske ”lidelser” som udbrændthed, kronisk træthed og depression – bl.a. fordi langvarig overproduktion af kortisol også kan skade hjernen.

tn

## **Ruminering: At tygge drøv på fortiden (2003, 12(6))**

Mens begrebet kontrafaktuel tænkning, som vi omtalte i foregående artikel henviser til en meget specifik form for tænkning, så dækker et andet populært begreb i den nyere ”tankeforskning”, nemlig ruminering, over et anderledes bredt og uspecificeret felt af vores tankeverden, nemlig alle de tanker, der angår fortiden.

Det engelske begreb to ruminare bruges både i en zoologisk og en psykologisk betydning. Den zoologiske går på drøvtygning hos dyr, der tygger drøv, altså gylper noget halvfordøjet mad op, og tygger det mere grundigt igennem ved en senere lejlighed. Den psykologiske betydning går i overført forstand på noget tilsvarende i vores tankeliv, altså når vi bliver "fodret" med nye indtryk og begivenheder, som vi måske ikke rigtig får tænkt over i første omgang, men hvor vi så senere "tager fortiden op til fornyet overvejelse og eftertanke". På dansk er det vist ikke almindeligt at bruge ordet drøvtygning om sådanne "eftertanker", men man kan vel nok betegne disse tankeprocesser, som det er gjort i overskriften: At tygge drøv på fortiden, altså at tænke over, hvordan og hvorfor noget skete for os i den nærmere eller fjernere fortid.

Interessen for dette brede begreb vedrørende "tanker om fortidens begivenheder" ligger især i opdagelsen af, at sådanne tanker under visse omstændigheder kan være særdeles u hensigtsmæssige for vores følelsesliv, specielt på den måde, at de tilsyneladende øger risikoen for depression. Det gælder dog tilsyneladende kun – eller især – for kvinder, og kan således måske yderligere bidrage til, hvorfor kvinder langt oftere end mænd bukker under med svære depressioner. Vi omtaler i denne artikel fire nyere amerikanske undersøgelser, som på forskellige måder kaster interessant lys over begrebet ruminering.

En af de amerikanske psykologer, der har gjort mest i nyere tid for at finde ud hvorfor kvinder oftere end mænd lider af depression, nemlig Susan Nolen-Hoeksema fra universitetet i Michigan, har for nylig sammen med to kollegaer, bidraget til at afklare tre forskellige facetter af rumineringsbegrebet. De tre forskere analyserede de spørgsmål, der indgår i det mest anvendte spørgeskema til "måling" af tendensen til at ruminere i dagliglivet, en tendens som man tidligere har fundet langt mere udbredt blandt kvinder end blandt mænd. Det viste sig, at de mange forskellige spørgsmål omhandlede tanker, der kunne inddeles i tre grupper:

@bti:Depressionslignende tanker, der ligger tæt op ad depressive tanker, som f.eks. "jeg tænker på, hvor ensom jeg føler mig".

Bebrejdelser, dvs. tanker, som på en mere passiv måde indebærer bebrejdelser over egen adfærd ("hvordan kunne jeg dog opføre mig så dumt"), eller "bebrejdelser" over skæbnen ("hvorfor sker dette for mig, og ikke for andre?"). Man kan også tale om at ærgre sig over noget der er sket.

Refleksioner, dvs. mere aktive tankemæssige forsøg på at forstå, hvorfor tingene gik som de gik, og hvordan man evt. kunne gøre det bedre i fremtiden.

Man har i flere tidligere undersøgelser fundet, at hele ruminerings-spørgeskemaet kunne forudsige, hvem der i de følgende år vil blive deprimeret, men i den nye undersøgelse startede man med at udelukke den første kategori af tanker. Det er nu ikke så underligt, at folk, der allerede er begyndt at tænke depressive tanker, kan få stærkere depression senere hen, så forskerne ville især se på, om de to andre former for mental drøvtygning kunne forudsige senere depression.

De gav derfor det begrænsede rumineringsspørgeskema til 1.300 studerende samtidig med et spørgeskema for depressive symptomer. Et år senere testede man igen forekomsten af depressive symptomer hos de samme 1.300 personer, og spørgsmålet var så nu, om graden af ruminering i form af bebrejdelser og refleksioner kunne forudsige en evt. senere stigning i forekomsten af depressive symptomer i det forløbne år.

Svaret var helt klart: Der var en stærk forbindelse mellem tendensen til at ruminere i form af bebrejdelser og ærgrelser over fortiden, men ingen tendens til at refleksioner var forbundet med senere depression. De tre forskere advarer på denne baggrund om, at man skal passe på ikke at se al form for tænkning over fortiden som skadelig for humøret; det er tilsyneladende kun eller især den form for tænkning over fortiden – altså den form for ruminering – der indebærer bebrejdelser og ærgrelser, der giver øget risiko for senere depression, mens mere nøgterne analyser af årsagerne til de uheldige begivenheder tilsyneladende ikke indebærer den samme risiko for øget depression. (Det

er heldigt for psykoterapeuter, der ofte arbejder med at ændre klienternes ærgrelse og bitterhed over fortiden til mere 'fornuftige' og – dermed mindre skadelige – refleksioner).

Den "dårlige" form for ruminering kan også betegnes med et andet begreb hentet fra zoologien, nemlig at "ruge over fortiden" (engelsk: brooding), som netop antyder at man ikke kommer videre i sin forståelse af tingene, men ligger fastlåst i en bestemt, negativ opfattelse af fortiden.

I en lidt tilsvarende men længere undersøgelse har to andre forskere fra Harvard University fundet, at en mere speciel form for ruminering, nemlig det de kalder stress-relateret ruminering, er særligt forbundet med senere depression. Stress-relateret ruminering adskiller sig fra almindelig ruminering ved særligt at angå bestemte og stressende begivenheder i tilværelsen. Man kan altså sige, at det er mennesker, som ikke normalt tygger drøv på hele fortiden, men som kun gør det, når de kommer ud for noget særligt ubehageligt. Ud af 148 ikke-deprimerede unge mennesker, var de, der scorede højt på et spørgeskema vedrørende stress-relateret ruminering, to et halvt år senere oftere blevet ramt af alvorlig depression sammenlignet med dem der ikke havde tendens til stress-relateret ruminering!

Men hvorfor ruminerer nogen mere end andre, når de derved tilsyneladende løber en risiko for øget depression? Det har to psykologer fra Texas givet lidt af et svar på. De to psykologer fremhæver, at den "dårlige" ruminering ofte opleves som "ufrivillig", altså som noget, man ikke kan lade være med, selvom man gerne ville være fri for disse tanker, der nærmest af sig selv kører rundt og rundt i hovedet. De to psykologer mente, at det måske paradoksalt nok var de mennesker, der almindeligvis forsøgte at undertrykke deres negative tanker, som i visse situationer – f.eks. når de var stressede – blev "overvældet" af disse tanker. Deres undersøgelse støttede denne formodning.

Først udfyldte 225 studerende et spørgeskema vedrørende deres tendens i dagliglivet til at "lade være med at tænke på noget ubehageligt", altså til tanke-undertrykkelse vedrørende negative begivenheder. Udfra deres besvarelser, blev forsøgspersonerne delt i to lige store grupper, der scorede over og under gennemsnittet på tendensen til tanke-undertrykkelse. Tre måneder senere blev de samme forsøgspersoner spurgt, om de havde været ude for alvorlig stress i den mellemliggende periode. Også her blev de delt i en høj-stress og en lav-stress gruppe. Endelig blev de studerende før og efter undersøgelsen testet for tendensen til at ruminere og for eksamen, hvilket formodentligt netop skyldes, at ruminering kan være delvis "ufrivillig", og derved gribe forstyrrende ind i vores tankeprocesser.

Den pågældende undersøgelse foregik ved, at man først satte en gruppe let-deprimerede studerende til enten at ruminere over fortiden, eller til at "distrahere" sig selv ved at tænke på noget helt ligegyldigt. Kort efter blev de bedt om at overvære en forelæsning på video, og senere blev de udsat for en lille test for, hvor meget de havde lært af den pågældende forelæsning. De studerende, der havde fået "aktiveret" tendensen til at ruminere, havde langt dårligere resultater ved testen end de studerende, der var instrueret i at "tænke på noget helt andet" end fortiden.

Man kan altså rolig sige, at ruminering dækker over en interessant del af vores tankeliv, som sikkert vil blive yderligere belyst af fremtidens tankeforskere.

tn

Kilder: Treynor, W., Gonzalez, R. & Nolen-Hoeksma, S. (2003). Rumination Reconsidered: A Psychometric Analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3). 247-259.

Robinson, M. S. & Alloy, L. B. (2003). Negative Cognitive Styles and Stress-Reactive Rumination Interact to Predict Depression: A Prospective Study. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3).275-292.

Wenzlaff, R. & Luxton, D. D. (2003). The Role of Thought Suppression in Depressive Rumination. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3).293-308.

Lyubomirsky, S., Kasri, F. & Zehm, K. (2003). Dysphoric Rumination Impairs Concentration on Academic Tasks. (2003. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3).309-330depressive symptomer, og det viste sig, at kun den gruppe, der både lå højt m.h.t. tanke-undertrykkelse og udsættelse for stress i den tre måneders periode, viste klar stigning i depressive symptomer, og desuden en stigning i tendensen til at ruminere.

Det tyder altså på, at det kan være sundt at tænke fortiden og især stressende begivenheder igennem ”med vilje”, for hvis man ”med vilje” søger at undgå at tænke over sådanne begivenheder, kan det altså ske, at man efter stressende begivenheder, bliver ”overvældet” af tendensen til at ruminere, og derfor reagerer mere depressivt!

Endelig er det værd at nævne en fjerde undersøgelse der viser, at tendensen til ruminering ikke blot har den kedelige virkning, at det kan øge risikoen for depression. Ruminering kan tilsyneladende også gøre os mindre koncentreret om det, vi gerne skulle være koncentreret om, f.eks. ved en.

## Selvværd: hvad bygger det på? (2004, 13(3))

Begrebet selvværd dækker over den umiddelbare oplevelse man som regel har af at være ”noget værd” i sine egne øjne. Et højt selvværd betyder således, at man regner sig selv for en yderst værdifuld person, mens et lavt selvværd betyder, at man regner sig selv for en ringe eller slet person.

Den grad af selvværd man oplever hos sig selv er af stor betydning for humør og gåpåmod. Et relativt højt selvværd giver som regel godt humør, og god selvtillid, så man tør binde an med tilværelsens forskellige udfordringer, mens et lavt selvværd både kan medføre et dårligt humør og en tilbøjelighed til at undvige eller flygte fra de opgaver i livet man ”burde” kunne løse.

Hos mennesker med et særligt lavt selvværd kan der tilsyneladende være risiko for udvikling af egentlige depressioner. Men interessant nok har man fundet, at det giver endnu større risiko for depression, hvis man har et udpræget *svingende* selvværd, så man den ene dag synes, at man er en nærmest vidunderlig person, der kan klare hvad som helst, mens man nogle uger eller måneder senere pludselig synes, at man egentlig slet ikke dur til noget, og faktisk er en ret ussel person. Det er formodentlig de hyppige *tab* af selvværd hos disse personer, der giver endnu større risiko for alvorlig depression end hos de, der har et stabilt lavt selvværd og måske er i stand til at leve med det uden at blive helt deprimerede.

Et højt selvværd er altså godt, hvis det er stabilt højt, men andre undersøgelser viser nu, at der også kan være en risiko ved et *for* højt selvværd. Mennesker der har urealistisk høje tanker om sig selv og venter sig for meget af deres egne evner og andres beundring, kan ofte i det lange løb blive svært skuffede, og de vil hen ad vejen kunne komme til at lide af det svingende selvværd vi omtalte ovenfor – og det er jo ikke så godt.

Det ser altså ud til, at et realistisk og positivt – men ikke alt for højt - selvværd er det ”sundeste”.

Men hvad bygger et godt selvværd egentlig på? Hvad er det for ting et menneske tager i betragtning, når det ”opbygger” et godt selvværd? Netop det spørgsmål er blevet godt belyst i en ny undersøgelse af tre psykologer fra universitetet i Michigan i USA.

De tre forskere fandt først gennem adskillige interviews med unge mennesker frem til, at der tilsyneladende især er syv forskellige kilder til selvværd hos almindelige unge amerikanere. På denne baggrund udviklede forskerne et spørgeskema, der handlede om, hvor meget en person selv føler, at han eller hun lægger vægt på hver af de syv kilder til selvværd ved at besvare en række spørgsmål indenfor hvert af de syv områder. Herefter kunne forskerne tælle besvarelsene sammen, og tildele hver forsøgsperson et pointtal for, hvor meget hver af de syv kilder betød for netop denne persons selvværd.

De syv kilder til selvværd – og eksempler på de dertil knyttede spørgsmål – er følgende:

1) Andres sympati og respekt  
jeg kan ikke respektere mig selv, hvis andre ikke gør det  
mit selvværd afhænger udpræget af, hvad andre synes om mig

2) Udseende

jeg får en positiv selvfølelse, når jeg selv synes jeg ser godt ud  
det svækker mit selvværd, hvis jeg en dag synes mit udseende er dårligt

3) Konkurrence-evne

det giver mig selvrespekt, hvis jeg klarer mig bedre end andre  
mit selvværd afhænger, hvor godt jeg klarer mig sammenlignet med andre

4) *Præstation* (i uddannelsen)

gode karakterer betyder meget for mit selvværd  
jeg får en negativ holdning til mig selv, hvis jeg ikke klarer mig godt i skolen/uddannelsen

5) Støtte fra familien

det er vigtigt for min selvrespekt, at min familie interesserer sig for mig og støtter mig  
når min familie er stolt af mig, bliver jeg stolt af mig selv

6) Moral

hvis jeg kommer til at gøre noget jeg egentlig ved er forkert, går det hårdt udover min selvrespekt  
min selvrespekt afhænger meget af, at jeg efterlever mine moralske principper

7) Religion

min selvrespekt stiger, når jeg føler at Gud elsker mig  
mit selvværd er baseret på Guds kærlighed

I det samlede spørgeskema var der seks spørgsmål indenfor hver "kilde til selvværd", og flere undersøgelser med dette spørgeskema viste, at der var en ganske stor forskel på unge mennesker mht. hvad de hver især "byggede" deres selvværd på. Der var dog en tendens til en vis sammenhæng mellem de fem første kilder til selvværd – så man kan kalde de sociale kilder – og mellem de to sidste kilder, som kunne kaldes de moralske kilder. Men bortset fra det, kan man altså tale om, at hver person i nogen grad har sin egen "profil" mht. hvad vedkommende bygger sin selvrespekt eller sit selvværd på. Og i forskergruppens sidste undersøgelse med det pågældende spørgeskema, har det vist sig – næppe overraskende – at denne individuelle profil i kilder til selvværd i nogen grad, kunne forudsige adfærden hos en række nybagte studenter i det første år på universitetet.

De der lagde særlig vægt på deres udseende som kilde til selvværd, brugte særlig meget tid på at gå til fester, til at pleje deres udseende og til at shoppe. De der lagde vægt på gode karakterer, brugte selvfølgelig megen tid på at studere, mens de, der var afhængige af familiens opbakning, tilsvarende brugte meget tid sammen med deres familier. De, der lagde vægt på moralske principper, adskilte sig især fra andre, ved at gå meget *lidt* til fester, men også ved at bruge relativt meget tid på frivilligt arbejde. De, der lagde vægt på Guds kærlighed, brugte særlig meget tid på åndelig interesser, herunder religiøse aktiviteter. De, der lagde særlig vægt på at hævde sig i forskellige konkurrencer, tilbragte mindre tid sammen med venner og familier end gennemsnittet og endelig viste det sig, at de, der særlig lagde vægt på andres anerkendelse, *ikke* adskilte sig fra flertallet mht. disse adfærdsformer.

Forskerne agter nu at følge en stor gruppe mennesker med forskellige profiler i deres "opbygning af selvværd" for at se, hvordan det går dem længere henne i livet.

tn

Kilde: Crocker, J., Luhtanen, R., K., Cooper, M. L. & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5). 894-908