

Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard

VITALISERINGSMODELLEN

– en introduktion

KLIM

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

Copyright © Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard og forlaget Klim, 2015, 2. udgave.

Dette hæfte er en open access-introduktion til **VITALISERINGSMODELLEN**, der er en af grundmodellerne i den Integrative Vitaliseringspsykologi (IVP). **VITALISERINGSMODELLEN** er udviklet af Jan Tønnesvang, der er professor på Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. **VITALISERINGSMODELLEN** sammenfatter menneskets fire psykologiske grundbehov og viser, hvilke former for relationer og miljøer, der giver psykologisk ilt til disse og dermed vitaliserer og understøtter deres udvikling.

En anden grundmodel indenfor IVP er modellen for **KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE**, der sammenfatter de fire grundlæggende tilværelseskompetencer, som mennesker har brug for at udvikle sig indenfor, hvis de skal mestre deres liv som helhed. Denne model kaldes med en forkortelse også for KvaS-modellen. En tredje grundmodel indenfor IVP er **KVADRANTMODELLEN**, som er udviklet af den amerikanske filosof Ken Wilber. **KVADRANTMODELLEN** sammenfatter de fire grundperspektiver, som vi som mennesker anskuer ting, relationer og begivenheder i, og er essentiel i forhold til at gøre den Integrative Vitaliseringspsykologi til en egentlig integrativ tilgang. Der er ligeledes lagt introduktioner til modellen for **KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE** og **KVADRANTMODELLEN** på Klim.dk til fri afbenyttelse.

Vær opmærksom på, at det skal opgives til copy-dan, hvis man anvender en eller flere af introduktionerne i undervisningssammenhæng.

ISBN: 978 87 7129 152 0

2. udgave, Aarhus 2015

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

Læs mere om Jan Tønnesvang på:
[//person.au.dk/da/jan@psy](http://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 handler om menneskets psykologiske grundbehov 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 bud er 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 andre arbejdssammenhænge fx som grundlag for Medarbejder-Vitaliserende Samtaler (som er en variation af MU-Samtaler). Når man konkret anvender vitaliseringsmodellen i sit arbejde med børn og unge, kan den fx 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. Man får på den måde et analyseredskab, der giver den pædagogiske eller sociale kontekst mulighed for at tage et ressourceorienteret perspektiv på sig selv som en kontekst, der skaber mere eller mindre gode 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:

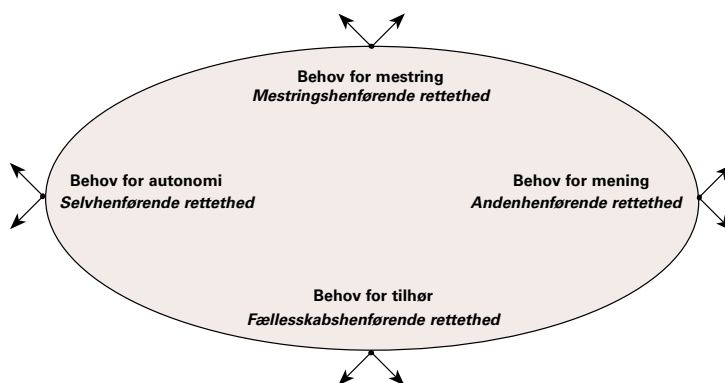
- **Vitaliseringsmodellens grundmotivationer: De fire rettetheder**
- **Psykologisk ilt i de fire vitaliseringsrelationer**
- **Vitaliseringsmiljøer**

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**

PSYKOLOGISKE GRUNDBEHOV OG DET, DER SKAL VITALISERES

For alle os mennesker gælder det, at vi er motiveret for at tilfredsstille nogle grundlæggende behov. Dels er der *fysiologiske* grundbehov, såsom behov for mad og drikke, og dels er der *psykologiske* grundbehov for eksempelvis autonomi, relatedhed, kompetence (Deci & Ryan, 2000) og mening (Hansen, 2001). Det er de psykologiske grundbehov, som vitaliseringsmodellen har sit fokus på. Det er karakteristisk for disse behov, at de udspringer af vores grundlæggende eksistensvilkår og at de driver os til at realisere vores tilværelse. I vitaliseringspsykologien siger vi, at psykologiske behov har rettethedens form. Det betyder, at de kommer til udtryk som motivationelle rettetheder. I vitaliseringspsykologien kalder vi disse rettetheder for henholdsvis selvhenførende rettethed (ved autonomi), fællesskabshenførende rettethed (ved tilhør), mestringshenførende rettethed (ved mestring) og andenhenførende rettethed (ved mening).



Figur 1: Den teoretiske grundfigur bag vitaliseringsmodellen.

rende rettethed (ved mening). Som mennesker orienterer vi os gennem hele livet mod andre mennesker, mod begivenheder og fænomener i vores omgivelser for at blive vitaliseret – og for at bidrage til at vitalisere andre – i forhold til disse fire rettetheder.

DE FIRE GRUNDFORMER AF MOTIVATIONEL RETTETHED

Den selvhensførende rettethed handler om dét, at vi er orienteret mod, at andre skal ‘se os, som den vi er’. Denne rettethed vedrører således det grundlæggende behov for at være den, man er og kunne manifestere sin individualitet og blive set, anerkendt, forstået og spejlet på sin måde at hævde og fremstille sig selv. Der er tale om et behov for at blive set med det særlige noget, som vi har med os, og som vi bidrager med til vores omgivelser, og hvor det at blive forstået og accepteret i fht dette understøtter udvikling af selvværd og selvagtelse. I relation til de Selvdetermineringsteoretiske behov for autonomi, relaterethed og kompetence (Deci & Ryan, 2000) svarer denne rettethed til behovet for autonomi.

Nøgleord: *‘Se mig, som den jeg er.’ Selvhævdelse, selvfremsstilling og hertil hørende behov for balanceret anerkendelse. ‘At være den jeg er’.*
I behovsterminologi: *Behov for autonomi.*

Den fællesskabshensførende rettethed handler om ‘at høre til’ i fællesskab med andre og kan udtrykkes som et ‘lad mig høre til ligesom dig’. Den fællesskabshensførende rettethed vedrører vores grundlæggende behov 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 samvær og tillid i fællesskab og mod at have tilhørsforhold med andre, vi føler os ‘dus’ med. I relation til de Selvdetermineringsteoretiske behov svarer denne rettethed til behovet for relaterethed.

Nøgleord: *‘Lad mig høre til ligesom dig.’ At høre til, vi-hed, intimitet.*
I behovsterminologi: *Behov for at høre til.*

Den mestringshensførende rettethed handler om vores grundlæggende behov for at mestre forhold i vores omgivelser. 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 i forhold til vores ambitioner og idealer. Det handler her om ‘at mestre mine opgaver’ og blive ‘passende udfordret på dette’. Hermed lægges der særligt vægt på, at man har behov for udfordringer i form af medspillende modspil, der hverken

overstiger eller går helt ved siden af de mestringskapaciteter, man har, men i stedet frustrerer dem tilpas til, at man lærer og udvikles herved. I relation til de tre behov i Selvdetermineringsteori svarer denne rettethed til behovet for kompetence

*Nøgleord: 'Giv mig passende udfordring,' 'At mestre mine opgaver',
medspillende modspil, talenter, færdigheder, stil.
I behovsterminologi: Behov for at mestre.*

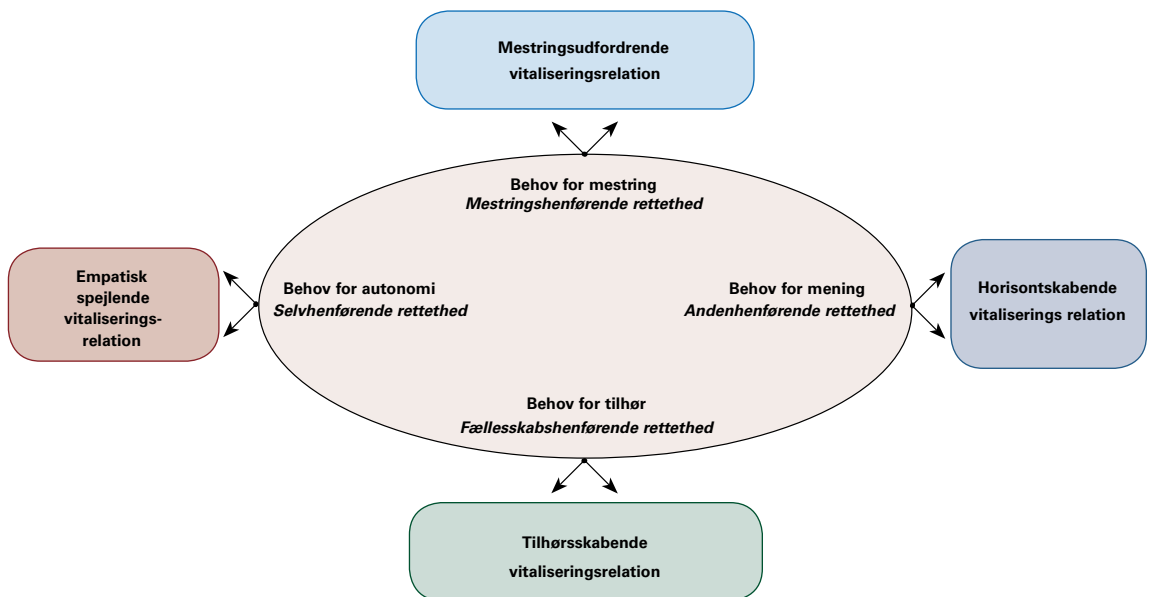
Den andenhenførende rettethed vedrører vores grundlæggende behov for at orientere os mod andet og andre, der åbner og organiserer vores tilværelse med en betydningshorisont for vores måde at manifestere os selv. Dette kan udtrykkes som et 'vis mig, hvem/hvad jeg kan blive'. Vi søger meningsgivende retning for vores liv via forbilleder og noget at se op til, der udviser en værdi, som er større end os selv og som vækker vores gejst, beundring eller ærefrygt, ved at være enten sjovt, interessant eller kulturelt værdifuldt. Med denne rettethed understøttes vores oplevelse af 'at være på vej'. Den andenhenførende rettethed har ikke en parallel i Selvdetermineringsteori, men den er i familie med de former for meningsbehov, som med variation findes i Viktor Frankls (1959) behov for transcendens, Irvin Yalom's (1980) behov for mening, Daniel Pinks (2011) behov for formål, Charles Taylors (1991) meningshorisonter, eller – i et religiøst perspektiv – 'dette mere', som William James (1902) benævnte den religiøse sfære.

*Nøgleord: 'Vis mig, hvem/hvad jeg kan blive.' Oplevelse af mening,
tilværelsesorganisering og tilværelsesåbning. 'At være på vej.'
I behovsterminologi: Behov for mening.*

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 vitaliseringspsykologien, og den henviser til de vitaliserende dimensioner ved forholdet til 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 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 psykologisk ilt, findes i det, der kaldes *vitaliseringsrelationer*. Sådanne relationer, som vi har med andre og andet i vores omgivelser (hvor den psykologiske ilt er til stede i passende mængde og kvalitet), understøtter og vitaliserer udviklingen af de fire rettetheder. Vitaliseringsrelationer hjælper således med at skabe og opretholde et sammenhængende selv og understøtter, at man udvikler sig som en hel person. Eksempler på vitaliseringsrelationer kan være relationen mellem en dreng og hans anerkendende lærer (selvhenhørende rettethed), en 12-årig piges orientering mod popidolet Justin Bieber (andenhenførende rettethed), en elev med sin udfordrende fodboldtræner (mestringshenførende rettethed) eller en 17-årig pige med sine gymnasieveninder (fællesskabshenhørende rettethed). I forhold til voksne kunne det tilsvarende være en mand og hans anerkendende chef (selvhenhørende), en kvindes commitment til moder Therasas livsfilosofi (andenhenførende), en bokser og hans sparringspartner



Figur 2: Vitaliseringsmodellen.

(mestringshenførende), og et kollegialt arbejdsteam med en god tilstand af samhørighed i deres relationer (fællesskabshenførende). Hver af de fire rettetheder vitaliseres af forskellige typer relationer.

DE FIRE VITALISERINGSRELATIONER

Anerkendende vitaliseringer tilvejebringer psykologisk ilt til den selvhenførende rettethed ('se mig, som den jeg er'), ved at respondere på personens selvhævdelse og selvfremsstilling. 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 selvverd og selvomsorg i forhold hertil.

Horisontskabende vitaliseringer 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 horisontskabende 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 horisontskabende 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

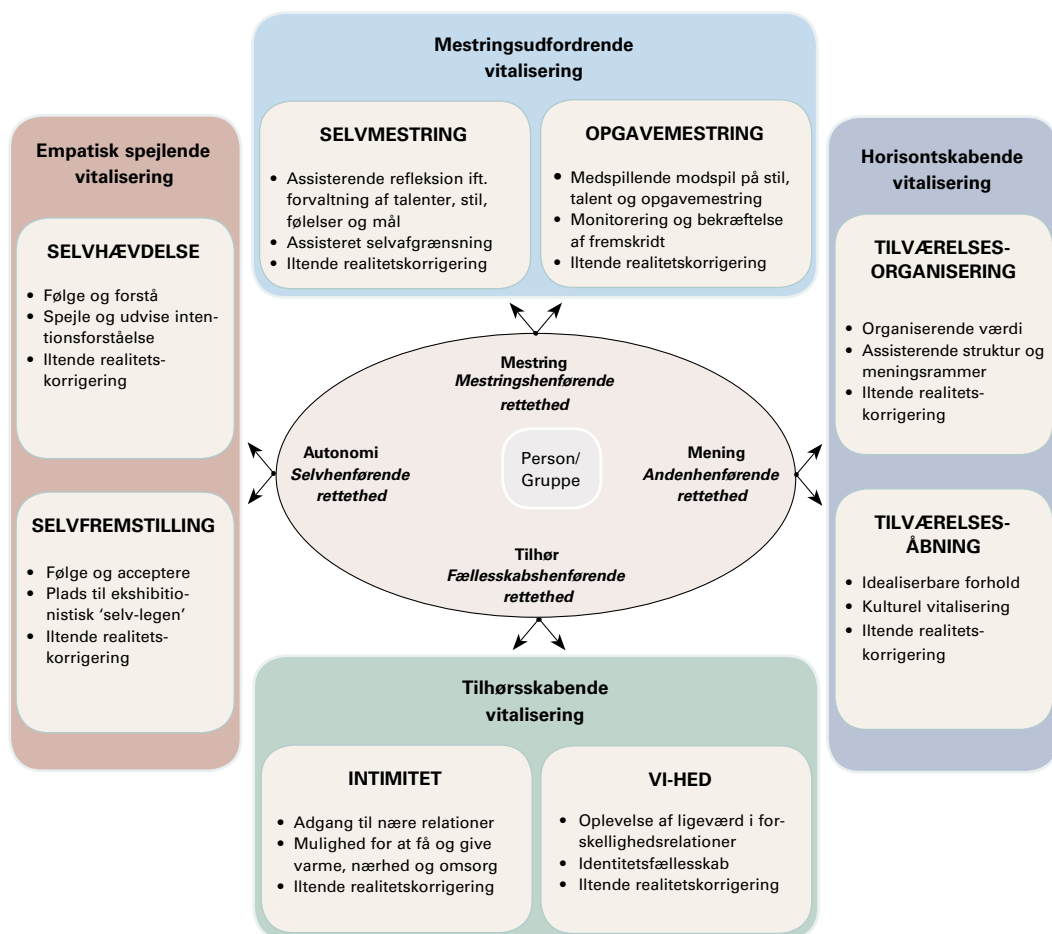
op for barnet eller den unge, og som denne ønsker at engagere sig i. Et eksempel på en horisontskabende vitaliseringsrelation, der virker tilværelsesåbnende, kan være barnet eller den unge, som ser op til den spændende, sjove og engagerede pædagogmedhjælper, der sætter gang i en masse projekter, og som barnet eller den unge føler sig draget imod.

Tilhørsskabende vitaliseringer 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 tilhørsskabende vitaliseringsrelationer kan næres af to forskellige typer af psykologisk ilt, hvoraf den ene er intimitet og den anden er oplevelsen af vi-hed. 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 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. Tilhørsskabende vitaliseringsrelationer ilter udviklingen af individets evne til at relatere sig socialt og til at få forståelse for og accept af andre menneskers forskelligheder.

Mestringsudfordrende vitaliseringer 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 rettet-
hed de vitaliserer, er, at *iltende realitetskorriger*ing 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 velfun-
gerende og passende selv billede opnås ikke ved, at man piller den anden ned,
men ej heller ved, at man smigrer og skamroses 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 selvforestil-



Figur 3: Ingredienser i vitaliseringsrelationer.

ling, 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 trinvist at blive kvalificeret selvbestemmende i deres skabelse af en god livsbane.

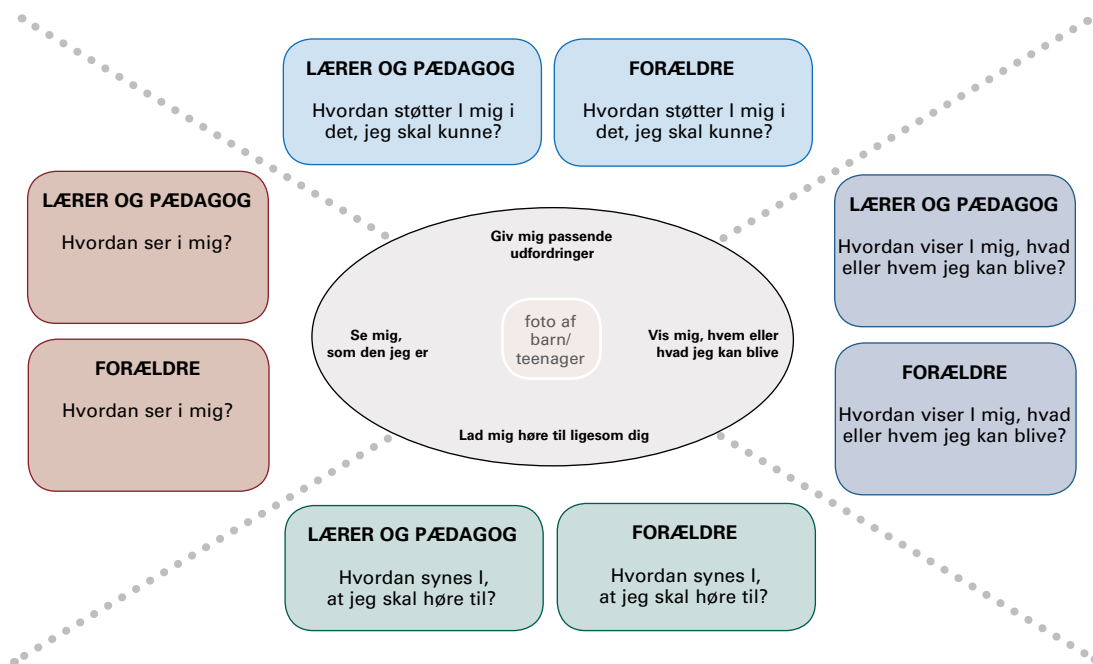
Et andet kendetegn for vitaliseringsmiljøer er, at man arbejder med udgangspunkt i og ud fra en bevidsthed om, at alle deltagere i systemet (barnet og den unge, medarbejdere, ledere og forældre) altid har deres rettetheder og rettethedsudfordringer med sig i de aktiviteter og sammenhænge, de deltager 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 blev oprindeligt udtænkt som et praktisk redskab af psykolog Hanne Pia Eriksen (Eriksen, 2008) fra PPR i Odense. Den er efterfølgende blevet udviklet til sin nuværende form (figur 4) i et samarbejde mellem Eriksen, Tønnesvang og Ovesen omkring et integrationsprojekt i PPR-Odense, hvor modellen blev 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 område uden for midterområdet. Der er fire kasser, hvor der står FORÆLDRE på, og fire kasser, hvor der står LÆRERE og 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 og pædagoger 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

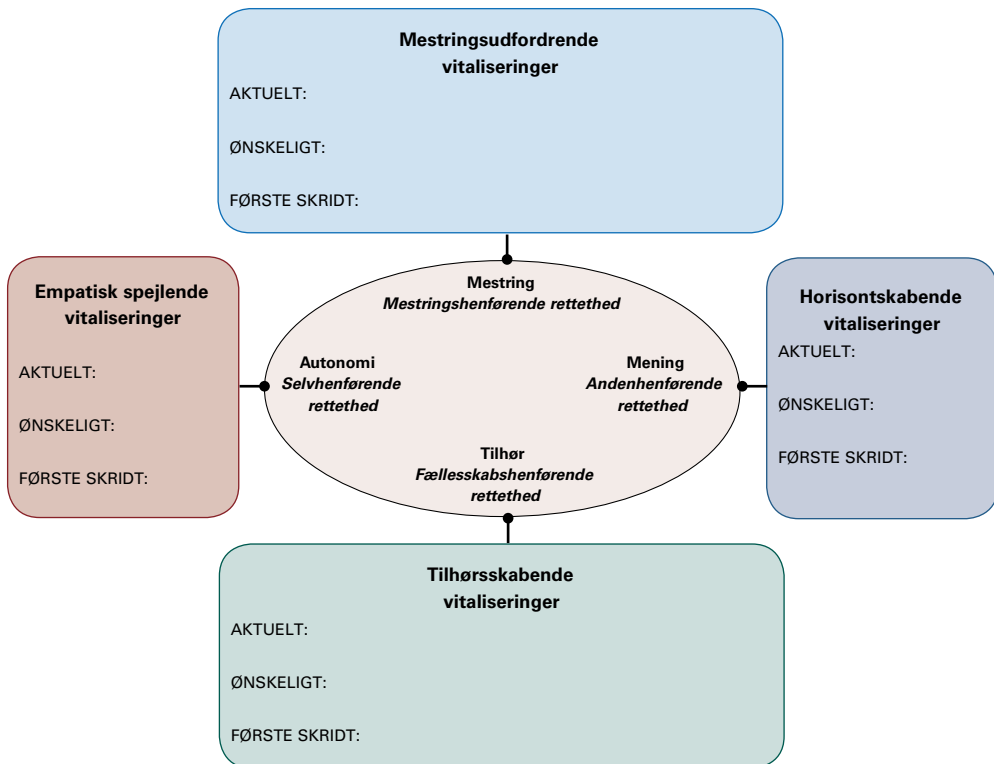
Dialogmodellen er i projektsamarbejdet med PPR-Odense blevet anvendt i forløb over fire samtaler. I princippet kan den dog anvendes i både længere og kortere samtaleforløb og tillige i enkeltstående samtaler, hvor det handler om at forståelsesafklare forskellige perspektiver på barnets livssituation 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 problem-situation 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 tilhørsdimensionen 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 fællessprog 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.), skaber vitaliseringsaktiviteter og -relationer, der medfører, at barnet eller gruppen trives og udvikler sig. 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 rettheder 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 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, horisontskabende, tilhørskabende 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?**
- **Gør vi noget særligt i forhold til en eller flere af de fire rettetheder for X?**
- **Hvilke vitaliseringsrelationer tænker vi, at X måske særligt har brug for?**
- **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 kontekster)?**
- **Hvordan tager vi vores viden om X's vitaliseringsbetingelser andre steder til efterretning i forståelsen af X's behov for psykologisk ilt i vores sammenhæng?**
- **Hvilke begrænsninger er der i vores måde at skabe vitaliseringsbetingelser for X på?**

Ønskelige vitaliseringsbetingelser: Når man har afdækket de eksisterende vitaliseringsaktiviteter og relationer i systemet, kan denne viden danne afsæt for at reflektere og samtale om, hvad der kunne være ønskelige betingelser for X. I snakken om dette er der plads til både små og store ønsker, ideer og drømme. Dog kan det ske, at man må erkende det vilkår, at det ikke er alle ønsker, der kan blive til egentlige muligheder. Dette kan der være forskellige grunde til. Ønsker kan skabe inspiration, og man kan måske på en længere bane arbejde sig frem til at gøre dem til egentlige muligheder – selvom de aktuelt ikke er det. Det handler om at balancere optimisme og realisme. Spørgsmål om det ønskelige kan fx være:

- **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 samtale 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 gode vitaliseringsbetingelser – 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 samtalemødelen. Hvordan dette kan gøres uddybes i det følgende.

SAMTALEMODELLEN – LIVSBANESAMTALE MED UNGE

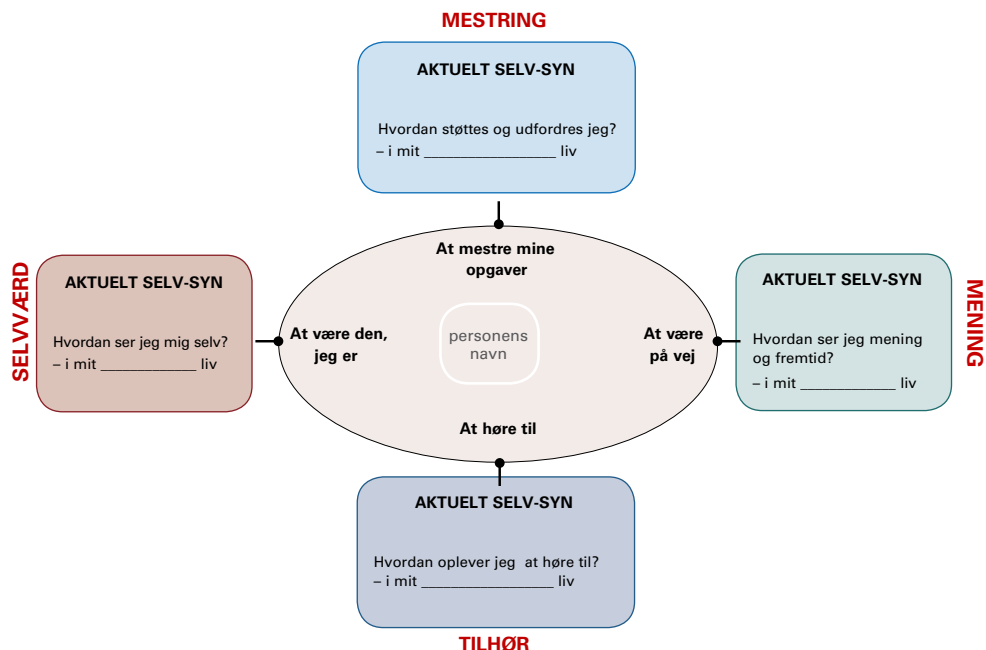
I vitaliseringspsykologiske samtaler med unge anvendes samtalemødelen som grundlag for at inddrage de rettethedsdynamikker, som de unge har på spil i deres livsbaneudvikling, og som kommer til udtryk som bevæggrunde, ønsker, muligheder, udfordringer og sårbarheder. I deres livsbaneskabelse vil de unge opleve livsudfordringer, der knytter an til en eller flere af deres rettethedsdynamikker (i form af selv værdsrettethed, meningsrettethed, tilhørssrettethed 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 samtalemødelen 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 samtalemodellen 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 samtalemodellen 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 med aktuelt og ønskeligt selv-syn (s. 21) i brug. Dernæst går man i gang med model 6.3, der sammenfatter aktuelt, ønskeligt selv-syn og første skridt (s. 23). 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 helt så 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. På dette grundlag vil man ofte erfare, 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:

Selværdetsrettethed:

- 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 – nogen jeg ser op til?
- Hvordan ser jeg mig selv om (2, 5 eller 10) år?
- Hvordan har jeg det med det?

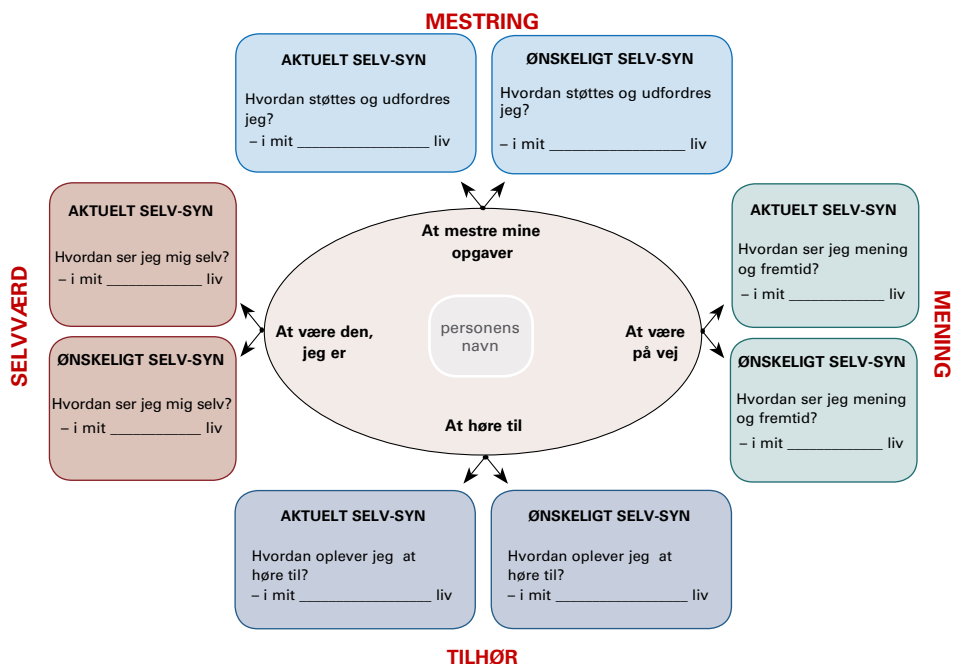
Samhørighedsrettethed:

- 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?

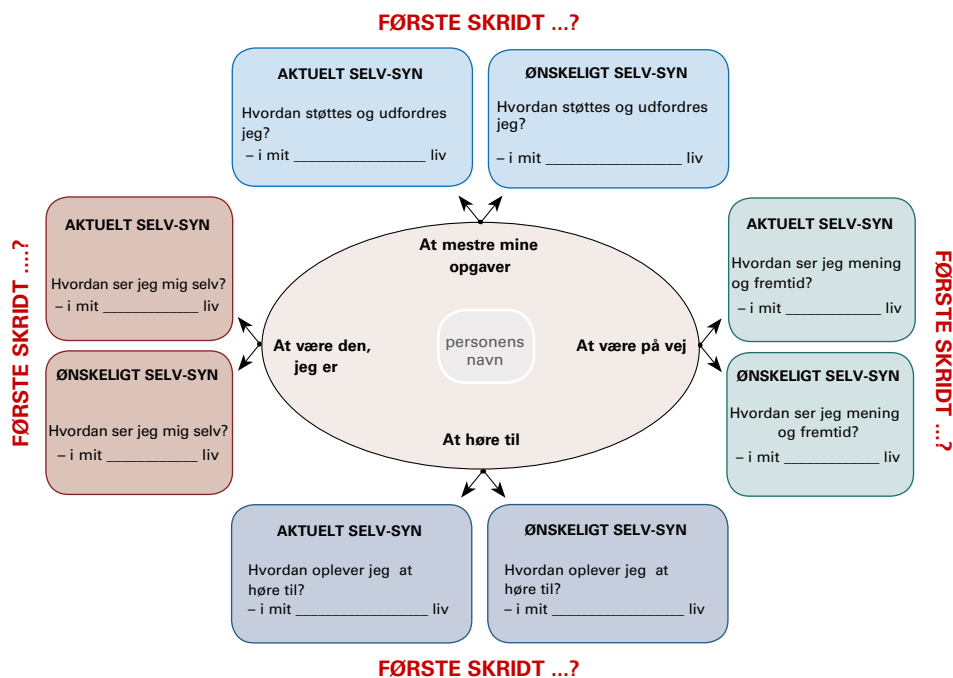
Ønskeligt selv-syn: Når man har afdækket det aktuelle selv-syn, fortsættes samtalen ved at fokusere på, hvad der måtte være det ønskelige selv-syn. Dette er en central del af samtalen, da det kan hjælpe den unge til at få en erkendelse af, hvorvidt den kurs, han/hun på nuværende tidspunkt har, stemmer 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 Jens, 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 Jens' aktuelle selv-syn hele vejen rundt om de fire rettetheder er i balance, men hvordan stemmer det overens med det ønskelige selv-syn Jens 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 Jens 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 er, 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 livssamtale (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 samtalemodellen 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 lave 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.