

# Indhold



<i>Louise Flensted Rønberg: Hvad er problemet? Elever med dansk som andetsprog kan jo sagtens læse! . . . . .</i>	3
<i>Anna Bohn Smitshuysen: MiniCasestudie af to børn med CP. Skolepsykologisk vurdering med et neuropsykologisk perspektiv . . . . .</i>	19
<i>Jytte Mejdal: En PPR-indsats i forhold til elever med angst . . . . .</i>	33
<i>Thomas Szulewicz, Tine Frederiksen, Stine Bjerg Gregersen, Karoline Winther Hansen, Hanna Rosenlund Lodahl, Vibe Nørgaard og Christina Glad Pedersen: “Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget.” – inklusion fra et elevperspektiv . . . . .</i>	46
<i>Nina Hein: Andre blikke på forældres positioner i børns mobning . . . . .</i>	60
Abstracts. . . . .	76
Oversigt 2013 . . . . .	79
<i>Mikael Sonne og Jan Tønnesvang: Integrativ Gestalt Praksis . . . . .</i>	83
<i>Michael Chrissick: “Frede Frøs fantastiske tale” – hvordan børn (og frøer) kan bekæmpe angst, vrede og anspændthed ved hjælp af vejrtrækningen . . . . .</i>	84

### Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

#### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,  
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.  
professor v Aarhus Universitet.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

#### Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

# Hvad er problemet? Elever med dansk som andetsprog kan jo sagtens læse!

## – En undersøgelse af delfærdigheder i læseforståelse hos elever på mellemtrinnet

*I denne artikel fremlægges en undersøgelse af delfærdigheder i læseforståelse i 4. klasse. I artiklen beskrives og analyseres forskelle i læseforståelse mellem elever med dansk som førstesprog og elever med dansk som andetsprog.*

*Af Louise Flensted Rønberg, Cand.mag. i audiologopædi, Ph.d.-stipendiat,  
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet*

### Indledning

Danske elever på mellemtrinnet har vist, at de forstår tekster på et niveau langt over det internationale gennemsnit for elever i 4. klasse (Mejding & Rønberg, 2012). Men selv om det samlede resultat er godt, er der stor spredning i elevers læsefærdigheder på mellemtrinnet. Dertil kommer, at læseforståelse er en sammensat færdighed, hvor et væld af delvist overlappende processer arbejder sammen (Snow, 2002). Det betyder, at to elevers identiske resultater på en læseforståelsesprøve ikke nødvendigvis er udtryk for samme bagvedliggende færdigheder (Buly & Valencia, 2002). Samme lave resultat kan således kræve vidt forskellig indsats, hvorfor det er nødvendigt at afdække ikke blot den samlede læseforståelse, men også delfærdigheder i læseforståelse. To færdigheder er særligt centrale: ordlæsning og ordkendskab. Læseforståelsesvanskeligheder og samtidige vanskeligheder

med at læse ord præcist og hurtigt kan tyde på dysleksi og kræver en anden indsats end læseforståelsesvanskeligheder og samtidige vanskeligheder med ordkendskab.

Et resultat, der går igen i flere undersøgelser, er, at elever, der har testens sprog som deres førstesprog, har en statistisk signifikant bedre læseforståelse end elever med et andet sprog som førstesprog (Droop & Verhoeven, 2003; Egelund, Nielsen, & Rangvid, 2011; Geva & Farnia, 2012; Mejding & Rønberg, 2008; Petersen, 2008). Derimod har deres ordlæsefærdigheder og fonologiske opmærksomhed vist sig at være på samme niveau som for jævnaldrende med testens sprog som førstesprog (Droop & Verhoeven, 2003; Lesaux, Lipka, & Siegel, 2006).

Der er dog også undersøgelser, der tyder på, at elever med et andet førstesprog end skolens efterhånden også sækker bagud, hvad angår ordlæsning (Kieffer & Vukovic, 2013; Petersen,

2008). Det skal muligvis forstås med henvisning til elevernes ordkendskab og læseerfaring. Det kræver vedvarende daglig læsning af tekster at udvikle ordlæsefærdigheder og ordkendskab, så ordene kan læses og forstås med en passende hastighed (Hiebert, Samuels, & Rasinsky, 2012).

Det kan være svært at stille nøjagtige mål op for, hvor mange ord, det er nødvendigt at kende til for at opnå fuld forståelse af en tekst (Nation & Waring, 1997). Der er imidlertid ikke nogen tvivl om, at jo flere ord, man kender, des bedre vil man forstå, hvad man læser. Dertil har det også betydning, hvor nuanceret eller dybt et kendskab, man har til de ord, man møder (Anderson & Freebody, 1981; Nagy & Scott, 2000). Det drejer sig blandt andet om, hvor stærke betydningsmæssige forbindelser, man har etableret mellem ord (Kintsch & Rawson, 2005; Read, 2004).

Ud over ordlæsefærdigheder og ordkendskab er kendskab til forskellige teksttypers struktur og elementer, noget der har vist sig at have indflydelse på, hvor godt man forstår tekster (NICHD, 2000). Det giver læseren hjælp til at skaffe sig overblik og indtryk af, hvad han eller hun kan forvente sig af teksten, hvilket dermed giver et fundament at forstå teksten ud fra.

#### *Sammenhæng mellem socioøkonomisk baggrund og læseforståelse*

Det er velkendt, at en svag socioøkonomisk baggrund er forbundet med øget risiko for vanskeligheder med skriftsproglig udvikling (Flood & Anders, 2005). Den socioøkonomiske baggrund kan afspejle sig i, hvordan og

hvor meget der bliver talt i hjemmet, og dermed hvor veludviklet et mundtligt sprog og generel viden barnet har (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006). Resultater fra PISA Etnisk viser tydeligt, at den socioøkonomiske baggrund ofte er svagere i hjem, hvor dansk er andetsproget, herunder at forældrene er kortere uddannet (Egelund, Nielsen, & Rangvid, 2011). Det betyder således, at der er større sandsynlighed for, at andetsprogede elever *som gruppe* ligger lavere på faglige mål grundet mangel på sproglige erfaringer hjemme og ikke som konsekvens af en andetsproglig baggrund. Resultaterne fra PISA Etnisk (2011) viser, at forskellene mellem elever med testens sprog som førstesprog og elever med testens sprog som andetsprog bliver statistisk insignifikante, når der tages højde for hjemmets socioøkonomiske baggrund. Sådanne analyser gør det dog ikke klart, hvad der så skal til for at ændre på en øget risiko for skriftsproglige vanskeligheder. Her kan en afdækning af færdigheder og løbende evaluering af elevers respons på undervisningen være en positiv og målrettet måde at tage hånd om elevers skriftsproglige udvikling på, uanset hvilken baggrund elever kommer fra (Fletcher & Vaughn, 2009).

Denne artikels ærinde er at pege på det hensigtsmæssige i at afdække niveauet af sproglige færdigheder, som det er muligt at tage hånd om i en undervisningssituation.

#### **En undersøgelse af delfærdigheder i læseforståelse i 4. klasse**

Formålet med undersøgelsen, der fremlægges her, er at undersøge, om

der for elever i danske 4. klasser er forskel på niveauet af læseforståelse og væsentlige delfærdigheder i læseforståelse: ordlæsning, ordkendskab og teksttypekendskab afhængig af sproglig baggrund for elever med og uden læseforståelsesvanskeligheder.

Følgende spørgsmål tages op i analyserne:

1. Er der forskel på, hvordan elever med forskellige sprogbaggrunde klarer sig i læseforståelse, ordlæsning, ordkendskab og teksttypekendskab med og uden kontrol for socioøkonomisk baggrund?
2. Er der blandt elever med læseforståelsesvanskeligheder forskel på niveauet af læseforståelse, ordlæsning, ordkendskab og teksttypekendskab afhængig af sproglig baggrund?
3. Er der blandt elever uden læseforståelsesvanskeligheder forskel på niveauet af læseforståelse, ordlæsning, ordkendskab og teksttypekendskab afhængig af sproglig baggrund?

I overensstemmelse med international og dansk terminologi anvender denne artikel betegnelsen andetsprog<sup>1</sup> for det sprog, som eleven lærer efter sit modersmål i kontakt med det omgivende samfund. Andetsproget, dansk, kan godt være elevens tredje sprog, afhængig af de sproglige forhold i familien, og betegner alene at tilegnelsen af sproget kommer efter tilegnelsen af modersmål.

1 På engelsk anvendes termen "second language" eller "additional language", se fx <http://www.education.gov.uk/>

## Metode

### *Deltagere*

I undersøgelsen deltog 232 elever. De var fra 13 klasser på seks lokale folkeskoler i en mellemstor kommune i Københavnsområdet. Alle elever gik i 4. klasse og var mellem 10 og 11 år på undersøgelsestidspunktet. Alle 4. klasser i kommunen blev inviteret, men blev kun inkluderet, hvis de i de to første år havde modtaget undervisning i læsning ud fra et undervisningssystem med fokus på direkte undervisning i bogstav og lyd. (Borstrøm & Petersen, 1999). Dette var for at sandsynliggøre, at det havde været prioriteret i undervisningen. Ti elever (tre drenge, hvoraf en havde dansk som andetsprog og syv piger, hvor to havde dansk som andetsprog) var på forhånd taget ud af analyserne, da de fik hjælp til oplæsning på læseforståelsesprøven. Alle ti scorede blandt de

25 % svageste på en test, der vurderede elevernes evne til at omkode fra bogstav til lyd (fonologisk kodning), hvilket kunne tyde på dyslektiske vanskeligheder. Nogle af elevernes vanskeligheder var allerede i 2. klasse vurderet som dyslektiske baseret på resultater fra Dansk Videnscenter for Ordblindheds test, som er frit tilgængelig for alle skoler (Arnbak & Borstrøm, 2007).

Elevernes sproglige baggrund er defineret ud fra deres forældres sprog. 186 af eleverne havde forældre med en dansksproget baggrund (fremover kaldet elever med dansk som førstesprog), 33 elever havde forældre fra en ikke-dansksproget baggrund<sup>2</sup> (fremover kal-

2 Afghansk, albansk, arabisk, færøsk, kurdisk, makedonsk, marokkanssk, serbisk, pakistansk, tyrkisk

det elever med dansk som andetsprog), og 13 elever havde en forælder med dansk sprogbaggrund og en forælder med en ikke-dansk sprogbaggrund<sup>3</sup> (fremover kaldet elever med to sprog<sup>4</sup>). For de elever, der blot boede med én forælder, blev eleverne betegnet som andetsprogede, hvis denne forælder havde en ikke-dansk sprogbaggrund. For alle elever gjaldt det, at de havde gået i dansk skole siden skolestart. Oplysningerne om sproglig baggrund i familien blev indsamlet via spørgeskemaer til eleverne og interview af lærerne.

#### *Testmaterialer*

I tabel 1 ses en oversigt over test benyttet i undersøgelsen i 4. klasse. De enkelte test beskrives kort herunder.

#### **Læseforståelse – tekst fra PIRLS 2006, På jagt efter mad**

Elevernes læseforståelse blev vurderet med en naturfaglig informerende tekst fra PIRLS 2006, På jagt efter mad.

Tekst og tilhørende spørgsmål kan findes i Mejding & Rønberg (2008). Teksten var på 796 ord og inddelt i afsnit med et samlet fokus på måder smådyr finder mad på. Der var 15 opgaver, heraf syv multiple choice-spørgsmål, samt en opgave hvor eleverne skulle sætte begivenheder i rækkefølge, og syv åbne spørgsmål, som blev bedømt

af forfatteren og en anden trænet bedømmer ud fra de internationalt fastlagte retningslinjer (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007). Eleverne kunne i alt opnå 17 point på testen. De fik 40 minutter til at læse og besvare spørgsmål og havde teksten tilgængelig hele tiden. Spørgsmålene var konstrueret til at vurdere elevernes evne til at finde informationer, der stod eksplicit i teksten, drage direkte følgeslutninger, fortolke og samordne information, samt evaluere sprog og tekstlige elementer (Mejding & Rønberg, 2008).

#### **Ordlæsning – fonologisk kodning**

Denne test vurderer elevernes evne til at omkode fra bogstav til lyd. Testen er udviklet af Nielsen & Petersen (1992), og kan findes på Center for Læseforsknings hjemmeside (<http://laes.hum.ku.dk/>). Eleverne blev præsenteret for 38 opgaver og skulle blandt fire mulige ord vælge det, der lød som et rigtigt ord, fx *tyfd hæsd kruf føse*. Scoren var antal rigtige på fem minutter.

#### **Ordlæsning – ortografisk kodning**

Denne test vurderer elevernes genkendelse af rigtigt stavede ord, og dermed hvor veletablerede de ortografiske repræsentationer af ordene er i langtids-hukommelsen. Testen er udviklet af Nielsen & Petersen (1992). Eleverne blev præsenteret for 70 opgaver og skulle blandt fire mulige ord vælge det, som de mente var rigtigt stavet, fx *fetter- fædder- **fætter**- fedder*. Scoren var antal rigtige på 2 minutter.

#### **Receptivt ordkendskab (billeder)**

Denne test vurderer bredden af elevernes ordkendskab og er udviklet af for-

3 Albansk, engelsk, spansk, farsi, islandsk, grønlandsk, norsk, pakistansk, serbisk, tyrkisk

4 Det kan ud fra denne undersøgelse ikke dokumenteres, at de to sprog beherskes lige godt eller benyttes lige meget. Det er blot en konstatering af, at der er to sprog i hjemmet via forældrenes baggrund.

Tabel 1. Samlet oversigt over prøverne i undersøgelsen

Testmaterialer	4. klasse
Læseforståelse	Naturfaglig tekst fra PIRLS 2006 med 15 spørgsmål (17 point)
Ordlæsning	Fonologisk kodning (38 opg.) Ortografisk kodning (70 opg.)
Ordkendskab	Receptivt ordkendskab (billeder) (30 opg.) Receptivt synonymkendskab (skrevne ord) (50 opg.)
Teksttypekendskab	8 forskellige teksttyper (29 opg.)

fatteren. Eleverne blev præsenteret for 30 opgaver med fem fotoer i hver. De skulle vælge det, de mente passede til det ord, der blev sagt (se figur 1). Scoren var antal rigtige.

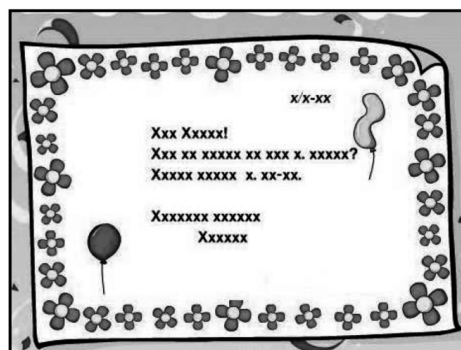
#### Receptivt synonymkendskab (skrevne ord)

Denne test vurderer elevernes kendskab til betydningsmæssige forbindelser mellem skrevne ord. Testen er udviklet af Dorthe Klint Petersen. Eleverne blev præsenteret for 50 opgaver med fire ord i hver. I hver linje var tre af de fire ord synonyme. Opgaven bestod i at læse ordene indenad og at sætte ring om det ord, som betød noget andet end de øvrige tre, fx *snor tråd nål garn*. Det krævede, at eleverne kendte betydningen af alle fire ord uden for kontekst og kunne vurdere

forbindelsen mellem dem. Scoren var antallet af rigtige på fire minutter.

#### Teksttypekendskab

Denne test vurderer elevernes kendskab til teksttyper og forskellige ele-



Figur 2. Opgave fra teksttypekendskab: fødselsdagsinvitation. Eleverne skulle svare på: "Hvor kan man se, hvilken dato invitationen er skrevet?"



Figur 1. Receptivt ordkendskab. Eksempel: sæt streg under "kok".

menter i disse. Testen var udviklet af forfatteren med inspiration fra en test udviklet til unge og voksne af Knudsen (2003). I testen indgik eksempler på otte forskellige teksttyper, fx en opskrift, et børnerim, en indholdsfortegnelse, en fagtekst og et skoleskema. Alle ord og bogstaver var erstattet med x'er. Eleverne blev bedt om at sætte cirkler rundt om bestemte elementer i teksten (se eksemplet i figur 2). Der var 29 opgaver i testen.

### Mål for socioøkonomisk baggrund

I flere studier er *antallet af bøger i hjemmet* blevet benyttet som indikator for socioøkonomisk baggrund og uddannelsesressourcer i hjemmet (Evans, Kelley, Sikora, & Treiman, 2010; Jæger, 2011; Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). Variablen har i ovennævnte undersøgelser vist sig at hænge statistisk signifikant sammen med eleveres læsefærdigheder.

### Resultater

I det følgende præsenteres analyser (multivariate variansanalyser, MANOVA), hvor det undersøges, om der er forskel på, hvordan elever med forskellig sprogbaggrund klarer sig på prøver af læseforståelse og delfærdigheder i læsning: ordlæsning, ordkendskab og teksttypekendskab. Specifikt undersøges fordelingen af forskellige typer af læseforståelsesvanskeligheder i de forskellige sprogbaggrunde. Analyserne præsenteres med og uden kontrol for socioøkonomisk baggrund. Der blev anvendt F-test med et signifikansniveau på mindst 5 %.

Der gøres opmærksom på, at gruppen af elever med dansk som andet-

sprog (N = 33) og gruppen af elever med både en dansk- og en ikke-dansk-sproget forælder, *to sprog* (N = 13) er lille. Det betyder, at resultaterne i denne undersøgelse må efterprøves med et større udvalg af elever for at afgøre om resultaterne her er repræsentative for grupperne.

### *Bøger i hjemmet, sproglig baggrund og læseforståelse*

I den her foreliggende undersøgelse blev eleverne bedt om at estimere antallet af bøger i deres hjem ud fra samme kategorier som i Mullis et al. (2012). Eleverne kunne vælge mellem 0-10; 11-25; 26-100; 101-200; >200 bøger. Variablen er i analyserne behandlet som en kontinuert variabel med fem trin.

For 74 % af eleverne med dansk som andetsprog gjaldt det, at de mente, de højst havde 25 bøger i hjemmet. Det samme gjaldt blot for 21 % af eleverne med dansk som førstesprog og for 46 % af eleverne med to sprog. Variansanalyser viste, at variansen i grupperne var statistisk forskellige ( $p < 0,05$ ). Da disse analyser ikke kan vise, hvilke grupper der adskilte sig fra hinanden, blev der kørt post-hoc-analyser (Tukey). Heraf fremgik det, at elever med dansk som andetsprog angav at have færre bøger i hjemmet end de to øvrige sproggrupper, som ikke adskilte sig statistisk signifikant fra hinanden på det mål.

Korrelationsanalyser (Spearman's rho) viste, at variablen, bøger i hjemmet, var statistisk signifikant relateret ( $p < 0,001$ ) til elevernes niveau af læseforståelse ( $\rho = 0,32$ ), receptivt ordkendskab ( $\rho = 0,45$ ), receptivt syno-



nymkendskab ( $\rho = 0,33$ ) og teksttypekendskab ( $\rho = 0,33$ ), men ikke til de to ordlæseprøver, ortografisk og fonologisk kodning ( $p > 0,18$ ).

#### *Forskelle mellem sproggrupperne*

I tabel 2 ses en oversigt over middelværdier og standardafvigelser på de forskellige mål delt op efter elever med forskellig sprogbaggrund.

Variansanalyserne viste, at eleverne i de tre sproggrupper klarede sig statistisk signifikant forskelligt på alle prøver på nær på ordlæsemålet fonologisk kodning ( $p = 0,5$ ).

Post-hoc-sammenligningerne viste, at elever med dansk som andetsprog gennemsnitligt klarede sig dårligere end de øvrige elevgrupper, hvad angik

læseforståelse, de to ordkendskabsprøver (billeder og synonymer) og teksttypekendskab, mens der ikke var forskel, hvad angik de to ordlæseprøver (ortografisk og fonologisk kodning). Den lille gruppe af elever med to sprog klarede sig tilsvarende elever med dansk som førstesprog på alle test på nær receptivt ordkendskab (billeder), hvor de klarede sig dårligere ( $p < 0,01$ ) og på ortografisk kodning, hvor de klarede sig bedre ( $p < 0,05$ ). Når der blev kontrolleret for socioøkonomisk baggrund forsvandt forskellene i prøven af synonymkendskab ( $p 0,06$ ). Det kan dog ses i tabel 2, at F-værdierne falder på alle test på nær ordlæseprøverne, hvilket indikerer, at noget af variationen mel-

*Tabel 2. Gennemsnitligt antal rigtige (M) og standardafvigelser (SD) på målene for de tre sproggrupper. I parentes er angivet maksimalt antal mulige rigtige på opgaven.*

Test	Dansk som førstesprog N = 186 M (SD)	Dansk som andetsprog N= 33 M (SD)	To sprog N = 13 M (SD)	F (Uden kontrol for soc. øk.)	F (Med kontrol for soc. øk.)
Læseforståelse (17)	9,7 (3,2)	6,6 (2,9)↓	9,9 (3,0)	13,1***	8,4***
Ordlæsning: ortografisk kodning (70)	23,8 (9,2)	23,1 (8,3)	30,9 (9,0)↑	3,6*	3,8*
Ordlæsning: fonologisk kodning (38)	19,6 (6,3)	20,2 (7,2)	21,7 (5,5)	0,5	0,6
Ordkendskab: receptivt (billeder) (30)	21,7 (3,8)↑	14,9 (4,6)	17,9 (4,6)	34,4***	20,5***
Ordkendskab: synonymkendskab (50)	25,8 (8,1)	20,2 (5,8) ↓	24,7 (6,9)	6,7**	2,9
Teksttypekendskab (29)	21,8 (4,1)	18,5 (4,3) ↓	22,7 (3,1)	8,1***	3,1*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Analyserne er gennemført med logitscorer, men tabellen viser gennemsnit og standardafvigelse i råscorer.

↓ Pilene markerer, hvis forskellen er statistisk signifikant over eller under de to andre sproggrupper, når der ikke er kontrolleret for socioøkonomisk baggrund.

lem sproggrupperne også er forklaret af socioøkonomisk baggrund.

#### *Afgrænsning af god og dårlig læseforståelse*

I denne undersøgelse er de 25 % svageste på læseforståelsesprøven (N = 58) karakteriseret som elever med læseforståelsesvanskeligheder. Det svarer til, at de højst opnår 6 point ud af de 17 mulige.

Blandt eleverne med dansk som andetsprog klarede de 64 % (21 elever) sig blandt de 25 % svageste på læseforståelsesprøven. Til sammenligning var det blot 19 % af eleverne med dansk som førstesprog (36 elever), og blot 8 % af eleverne med to sprog (én elev), som lå blandt de svageste på læseforståelsesprøven. De følgende analyser er foretaget uden denne elev.

Elever uden læseforståelsesvanskeligheder blev afgrænset til elever, der scorede 8 point og derover. Dermed blev 21 elever udeladt, heraf 3 elever med dansk som andetsprog og 2 elever med to sprog, som lå på grænsen til læseforståelsesvanskeligheder med blot 7 point på prøven. Eleverne uden læseforståelsesvanskeligheder lå således blandt de 66 % bedste og udgjordes af 134 elever med dansk som førstesprog, 10 elever med to sprog og 9 elever med dansk som andetsprog (N = 153).

#### *Hvad kendetegner elever, der har vanskeligheder med læseforståelse?*

Blandt eleverne med læseforståelsesvanskeligheder (N = 58) angav 19 ud af de 21 elever med dansk som andetsprog højst at have 25 bøger i hjemmet, hvilket kan ses som udtryk for få res-

*Tabel 3. Gennemsnitligt antal rigtige (M) og standardafvigelser (SD) for elever med læseforståelsesvanskeligheder. I parentes er angivet maksimalt antal mulige rigtige på opgaven.*

Test	Dansk som førstesprog N = 36 M (SD)	Dansk som andetsprog N = 21 M (SD)	F (Uden kontrol for soc.øk.)	F (Med kontrol for soc.øk.)
Læseforståelse (17)	5,3 (0,8)	4,8 (1,4)	3,0	2,6
Ordlæsning: ortografisk kodning (70)	17,5 (7,5)	20,6 (6,0)	3,2	1,2
Ordlæsning: fonologisk kodning (38)	16,3 (6,1)	20,1 (7,0)	4,1*	3,3
Ordkendskab: receptivt (billeder) (30)	19,8 (3,3)	13,4 (4,0)	40,0***	19,2***
Ordkendskab: synonymkendskab (50)	19,0 (6,7)	18,6 (5,3)	0,03	0,0
Teksttypekendskab (29)	19,6 (3,4)	17,2 (4,1)	5,2*	0,7

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001.

Analyserne er gennemført med logitscorer, men tabellen viser gennemsnit og standardafvigelse i råscorer.

sourcer i hjemmet eller lav socioøkonomisk baggrund. Det samme gjaldt for blot 9 af de 36 elever med dansk som førstesprog med læseforståelsesvanskeligheder.

I tabel 3 ses gennemsnit og standardafvigelser på undersøgelsens prøver for elever med læseforståelsesvanskeligheder. Variansanalyserne viste, at elever med dansk som andetsprog klarede sig på samme niveau som elever med dansk som førstesprog i læseforståelse, ortografisk og fonologisk kodning og synonymkendskab, og kun statistisk signifikant dårligere på receptivt ordkendskab. Når der ikke var kontrolleret for socioøkonomisk baggrund, klarede de sig også ringere på teksttypekendskab, men bedre på fonologisk kodning (se tabel 3).

For at kunne planlægge en målrettet indsats, er det vigtigt at vide, om elever med læseforståelsesvanskeligheder primært har et svagt ordkendskab og/eller besvær med den helt basale ord-

læsning, dvs. omkodning fra bogstav til lyd. Det blev derfor undersøgt, hvordan de 58 elever med læseforståelsesvanskeligheder fordelte sig på disse test.

Af figur 3 fremgår det, at 42 % af eleverne med læseforståelsesvanskeligheder også havde basale vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd (fonologisk kodning), og at de resterende 58 % havde læseforståelsesvanskeligheder uden disse samtidige vanskeligheder. Ligeledes fremgår det, at 57 % af eleverne med læseforståelsesvanskeligheder også havde svagt ordkendskab, mens 43 % ikke havde det.

Som det kan ses i figur 3, er elever med læseforståelsesvanskeligheder delt op i fire typer:

- Elever, der havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd, men ikke havde svagt ordkendskab (21 %)
- Elever, der ikke havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til

*Figur 3. Elever med læseforståelsesvanskeligheder (N = 58) opdelt på elever med og uden svag fonologisk kodning og elever med svagt og ikke svagt ordkendskab\*.*

Elever med svag omkodning fra bogstav til lyd (fonologisk kodning)	Elever uden svag omkodning fra bogstav til lyd (fonologisk kodning)	I alt
Ikke svagt ordkendskab (21 %) DSF: 10 (28 %) DSA: 2 (10 %)	Ikke svagt ordkendskab (22 %) DSF: 12 (33 %) DSA: 0 (0 %)	43 %
Svagt ordkendskab (21 %) DSF: 8 (22 %) DSA: 4 (19 %)	Svagt ordkendskab (36 %) DSF: 6 (17 %) DSA: 15 (71 %)	57 %
I alt: 42 %	I alt: 58 %	100 %

DFS = Dansk som førstesprog; DSA = Dansk som andetsprog

\*Svag fonologisk kodning: ligger blandt de 25 % svageste i hele undersøgelsen

Svagt ordkendskab: ligger blandt de 25 % svageste i hele undersøgelsen

Ikke svagt: ligger ikke blandt de 25 % svageste i undersøgelsen.

lyd, men havde svagt ordkendskab (36 %)

- Elever, der havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd, og som også havde svagt ordkendskab (21 %)
- Elever, der hverken havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd eller svagt ordkendskab (22 %).

Opdelingen giver mulighed for at få indblik i fire typer af læseforståelsesvanskeligheder, som kræver forskellig undervisningsindsats. Desuden bliver det ved opdelingen i sprogbaggrund også tydeligt, at elever med dansk som andetsprog oftere end elever med dansk som førstesprog havde læseforståelsesvanskeligheder, uden at de samtidig havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd. Deres læseforståelsesvanskeligheder var oftere knyttet til vanskeligheder med ordkendskab (se figur 3 nederste højre hjørne).

For elever med dansk som førstesprog var det i forhold til elever med dansk som andetsprog derimod oftere tilfældet, at de også havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd (se øverste venstre hjørne). Gruppen af elever, der havde vanskeligheder med begge dele, fordelte sig med stort set lige mange fra begge sprogbaggrunde (se nederste venstre hjørne). Derimod var det udelukkende elever med dansk som førstesprog, som placerede sig i gruppen uden vanskeligheder med nogen af delene (se øverste højre hjørne). Disse elever havde dog ofte vanskeligheder på nogle af de øvrige delmål. Fire lå lavt på teksttypekendskab, seks på skriftligt syno-

nymkendskab, og fem elever lå lavt på ortografisk kodning, og flere lå lavt på mere end en prøve.

#### *Elever uden læseforståelsesvanskeligheder med forskellige sprogbaggrunde*

Det blev undersøgt, om der for eleverne *uden* læseforståelsesvanskeligheder var forskel mellem de tre sproglige grupper på de sproglige mål. Variansanalyser viste, at der ikke var forskel mellem sproggrupperne på ordlæsning, læseforståelse, synonymkendskab (skrevne ord) og teksttypekendskab. Men på testen af receptivt ordkendskab (billeder) var der igen forskel mellem sproggrupperne, også når der var kontrolleret for socioøkonomisk baggrund. Post-hoc-sammenligninger af de tre grupper indikerede, at elever med dansk som førstesprog klarede sig bedre på receptivt ordkendskab (billeder) end elever med dansk som andetsprog og også bedre end elever med to sprog. Elever med dansk som andetsprog og elever med to sprog adskilte sig ikke statistisk signifikant fra hinanden på denne prøve,  $p > 0,05$ . De klarede sig dog stadig statistisk signifikant bedre, end elever med dansk som andetsprog og læseforståelsesvanskeligheder gjorde det ( $p < 0,05$ ).

### **Diskussion og perspektivering**

Denne undersøgelse har bekræftet, hvad også andre undersøgelser har vist, at når elever fra forskellige sprogbaggrunde sammenlignes gruppevis, så er der store forskelle i deres færdigheder på test af læseforståelse og ordkendskab, men ikke på test af ordlæsning. Dertil viste denne undersøgelse også statistisk signifikante forskelle i

elevernes kendskab til forskellige teksttyper. Selv når der var kontrolleret for socioøkonomisk baggrund, så klarede elever med dansk som andetsprog sig dårligere på de nævnte prøver end elever med dansk som førstesprog gjorde. Dette resultat adskiller sig fra PISA Etnisk, hvor forskellene i læseforståelse udlignedes, når der var taget højde for socioøkonomisk baggrund (Egelund, Nielsen, & Rangvid, 2011). Det kan have at gøre med, at det socioøkonomiske mål i de to undersøgelser er forskelligt, at elevgruppen i den her foreliggende undersøgelse er mindre og ikke repræsentativ sammenlignet med udtrækket i PISA Etnisk, eller det kan have at gøre med forskelle i elevgruppernes alder, 4. klasse versus udskolingselever.

Men den her foreliggende undersøgelse har også gjort det klart, at ligesom der er bred variation i færdigheder for elever med dansk som førstesprog, så er der det også for elever med et andet modersmål end dansk. Eleverne blev delt op efter, om de lå over eller under et bestemt niveau på læseforståelsesprøven. Ved denne opdeling forsvandt flere af forskellene i færdigheder mellem elever fra forskellige sproglige baggrunde, og når der også blev kontrolleret for socioøkonomisk baggrund, så klarede eleverne sig ens på de fleste test uanset sproglig baggrund. Dog lå elever med dansk som andetsprog stadig statistisk signifikant lavere end elever med dansk som førstesprog på testen af receptivt ordkendskab, uanset om der var kontrolleret for socioøkonomisk baggrund eller ej. Dette gjaldt, både når man sammenlignede elever med læseforståelsesvan-

skeligheder fra forskellige sprogbaggrunde, og når man sammenlignede elever uden læseforståelsesvanskeligheder.

Det kan virke overraskende, når ordkendskab er så central en komponent i læseforståelse, at det for nogle elever ikke lader til at gå ud over deres læseforståelse. Men på sin vis er der ikke noget mærkeligt i, at ordkendskab på andetsproget ikke er på helt samme niveau, som det er for elever med dansk som førstesprog. Elever med dansk som andetsprog er jo blevet eksponeret mindre for sproget, end elever med dansk som førstesprog er det. Det samme kan være tilfældet for børn, der er eksponeret for to sprog samtidig derhjemme. Derudover er det vigtigt at understrege, at kendskab til enkelte ord udbygges gradvist, efterhånden som man støder på ordet i forskellige mundtlige og skriftlige kontekster. Derved bliver partielt ordkendskab til præcist ordkendskab (Henriksen, 1999). Det betyder også, at selvom der kan være ord, som en elev ikke kender, når det præsenteres løsrevet i en ordkendskabsprøve, så kan samme elev grundet sin partielle eller ufuldstændige viden om ordet, fx nuancer af betydningen, ordklasse og bøjningsmønster, være i stand til at gætte kvalificeret på ordets betydning, når det mødes i kontekst (Henriksen, 1999; Kieffer & Lesaux, 2012). Det kan være med til at forklare, hvorfor et tilsyneladende lavere ordkendskab ikke behøver at gå ud over den samlede læseforståelse.

I denne undersøgelse benyttedes en skriftlig synonymprøve til at vurdere elevernes dybere ordkendskab. En god score på denne prøve var dog ud over

semantiske færdigheder også afhængig af effektive ordlæsefærdigheder. Det kan være en af grundene til, at elever med dansk som andetsprog med læseforståelsesvanskeligheder, som ellers lå lavt på den anden receptive ordkendskabsprøve, klarede denne prøve af dybere ordkendskab på niveau med elever med dansk som førstesprog. I fremtidige undersøgelser bør der gives mere tid i synonymprøven. Det vil gøre den mindre afhængig af ordlæsefærdigheder og dermed måske bedre i stand til at vise forskelle i elevernes dybere ordkendskab.

Basal omkodning fra bogstav til lyd (fonologisk kodning) og ordkendskab er grundlæggende elementer i læseforståelse. Det blev derfor undersøgt, hvordan elever med læseforståelsesvanskeligheder fordelte sig på disse prøver. Denne opdeling gjorde det tydeligt, at samme lave resultat på en læseforståelsesprøve kan være udtryk for forskellige bagvedliggende årsager. Det viste sig, at læseforståelsesvanskelighederne for elever med dansk som andetsprog oftere end for elever med dansk som førstesprog hang sammen med svagt ordkendskab og ikke svage færdigheder i at omkode fra bogstav til lyd. Til gengæld var der flere elever med dansk som førstesprog, som primært havde vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd, end tilfældet var for elever med dansk som andetsprog. En lignende forskel er fundet i undersøgelsen af Buly & Valencia (2002), mens der i undersøgelsen af Rupp & Lesaux (2006) ikke var forskel på typen af læseforståelsesvanskeligheder afhængig af sproglig baggrund.

I den nærværende undersøgelse var ti elever, herunder tre elever med dansk som andetsprog, på forhånd holdt ude af analyserne, fordi de havde fået hjælp til oplæsning på læseforståelsesprøven. Deres score på ordlæseprøven, fonologisk kodning, var lav, og det tyder således på, at det er elever med basale vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd, der er udelukket og ikke elever med primært ordkendskabsvanskeligheder. Andelen af elever med basale vanskeligheder ved omkodning fra bogstav til lyd og andelen af elever med sammensatte vanskeligheder kan dermed være lidt højere, end det ser ud til i skemaet. Det tyder dog ikke på, at elevernes sproglige baggrund i de forskellige grupper ville flytte sig nævneværdigt.

I undersøgelsen her var der for en tredjedel af eleverne med dansk som førstesprog ikke tegn på vanskeligheder ved hverken basal omkodning eller ordkendskab. Eleverne havde imidlertid som oftest vanskeligheder på nogle af de øvrige test, herunder den skriftlige synonymprøve og teksttypekendskab. Det er tænkeligt, at elevernes vanskeligheder med læseforståelse kan være betinget af, at de mangler læseerfaring og viden generelt til at kunne danne sig en passende forestilling af tekstens indhold. Viden, læseerfaring og ordkendskab er vævet ind i hinanden, og arbejdes der med den ene del, vil det påvirke de øvrige.

På mellemtrinnet begynder kumuleringen af forgangne års erfaring med tekst og sprog for alvor at gøre sig gældende (Cunningham & Stanovich, 2011; Hirsch, 2005). Det betyder at ele-

ver, uanset sproglig baggrund, der mangler læseerfaring, viden generelt og viden om ord specifikt vil begynde at få vanskeligheder med at få det samme udbytte af teksterne i skolen, som deres kammerater, imens elever med en høj vidensbase vil kunne trække på den, når de møder nye ord og sætningskonstruktioner.

Dertil kommer, at mangler i viden og ordkendskab med tiden også kan komme til at vise sig ved, hvor hurtigt og let man læser ord. I denne undersøgelse var der ingen forskel mellem elever med dansk som andetsprog og elever med dansk som førstesprog på de to ordlæseprøver. Men undersøgelsen af Kieffer og Vukovic (2013) af elever i 4. klasse, og den danske undersøgelse af Petersen (2008) af elever i udskolingen viste forskelle også på det punkt. Disse to undersøgelser indikerer, at der kan opstå forskelle mellem elever med dansk som andetsprog og dansk som førstesprog, også hvad angår ordlæsefærdigheder, hvis ikke *flydende ordlæsning* får fortsat opmærksomhed fra mellemtrinnet og frem. Det vil blandt andet sige, at der må være eksplicit opmærksomhed på elevernes opbygning af skriftligt ordkendskab og flydende læsning gennem daglig eksponering for mange ord og tekster (Hiebert et al., 2012).

Det kan være vanskeligt at diagnosticere vanskeligheder med den basale omkodning fra bogstav til lyd (dysleksi) hos elever med begrænset kendskab til dansk (Elbro, Daugaard, & Gellert, 2012; Gellert, 2009), fordi det kan være svært at adskille, hvad der skyldes besvær med ordkendskab og mundtligt sprog, og hvad der skyldes besvær med

den fonologiske komponent i ordlæsning. Det kan betyde, at en prøve som fx fonologisk kodning klares dårligt, af elever med dansk som andetsprog, fordi deres kendskab til de ord, der skal genkendes ved hjælp af en fonologisk strategi er for ringe, og ikke fordi de som sådan har vanskeligheder med at omkode fra bogstav til lyd (se beskrivelsen af testen i metodeafsnit). Resultaterne fra den foreliggende undersøgelse tyder dog langt fra på overdiagnosticering. Kun få elever med dansk som andetsprog havde vanskeligheder med fonologisk kodning, og som gruppe klarede elever med dansk som andetsprog og læseforståelsesvanskeligheder denne prøve bedre end elever med dansk som førstesprog. Det indikerer, at for elever med dansk som andetsprog, som har gået i dansk skole hele deres liv og har modtaget eksplicit undervisning i sammenhængen mellem bogstav og lyd, så bør vanskeligheder med fonologisk kodning eller lignende opfattes som tegn på dyslektiske vanskeligheder og ikke affejes som vanskeligheder grundet svagere kendskab til dansk. Denne hypotese bør naturligvis undersøges nærmere blandt et større udvalg af elever.

Selvom der internationalt stadig er mangel på forskning i andetsprogede børns læseudvikling, så tyder den forskning, der er gennemført på, at de samme elementer, som er væsentlige for elever, der har skolens undervisningssprog som deres førstesprog, er væsentlige for elever med et andet sprog som førstesprog (August & Shanahan, 2006). Det vil sige, at der i undervisningen må være eksplicit fokus

på følgende fem elementer (NICHD, 2000):

- fonologisk opmærksomhed
- bogstav- og lydforbindelser
- flydende ordlæsning
- ordkendskab
- læseforståelsesstrategier.

Forskning tyder imidlertid på, at doseringen af især undervisning i ordkendskab i begynderundervisningen og videre frem for elever med et andet førstesprog ikke er høj nok, og denne undersøgelses resultater bakker ligeledes op om det.

Undervisning i ordkendskab hører under det bredere område mundtligt sprog og viden. Mundtlig sprogudvikling på andetsproget og udvikling af børns viden generelt må have skyhøj prioritet både i starten af skolen og videre op på de højere klassetrin (August & Shanahan, 2006; Faulkner-Bond, Waring, & Forte, 2012; Hirsch, 2005; Kieffer, 2012). Der er eksempler på vellykkede indsatser, som har vist, at det kan lade sig gøre at sætte elever på en stejlere ordforrådsudviklingskurve hurtigere (Appel & Vermeer, 1998; Kieffer & Vukovic, 2013). Det er vigtigt, at undervisningen i ordkendskab ikke kun er centreret omkring, at elever *lærer ord*. Opmærksomheden må også rettes mod at eleverne *lærer om ord*, dvs. morfologi, syntaktiske og semantiske relationer, og at de *lærer at lære ord* (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Nagy, 2007). Det sidste retter opmærksomheden mod, hvordan man ved at udnytte både indre ledetråde fra ordets morfologiske bestanddele og ydre ledetråde fra den sætningskon tekst ordet står i, kan blive god til at

give kvalificerede bud på ords betydning (Kieffer & Lessaux, 2007).

Danske elever med flere sprog i familien er oftere end elever med dansk som førstesprog fra hjem med en svagere socioøkonomisk baggrund. Det kan let føre til en samlet fortælling om et fagligt svagere niveau for børn med dansk som andetsprog. Men hverken sproglig eller socioøkonomisk baggrund kan være andet end beskrivende risikomarkører. De er ikke i sig selv didaktisk retningsgivende. Viden om elevens niveau i læseforståelse og delfærdigheder i læsning er afgørende og må bruges som afsats for en indsats og løbende evaluering af udvikling.

## Litteraturhenvisninger

- Arnbak, E & Borstrøm, I. (2007). Udvikling og afprøvning af procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi. København: Dansk Videnscenter for Ordblindhed.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. . In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117.). Newark, D. E.: International Reading Association.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1998). Speeding Up Second Language Vocabulary Acquisition of Minority Children. *Language and Education*, 12(3), 159-173
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Borstrøm, I., & Petersen, D. K. (1999). *Den første læsning*. København: Alinea.
- Buly, M., & Valencia, S. (2002). Below the Bar: Profiles of Students Who Fail State Reading Assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2011). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction* 1(2), 137-149.



- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners. *Reading research quarterly*, 38(1), 78.
- Egelund, N., Nielsen, C. P., & Rangvid, B. S. (2011). PISA Etnisk 2009 – Etniske og danske unges resultater i PISA 2009. København: AKF
- Elbro, C., Daugaard, H. T., & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language?—a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 172-185. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-012-0071-7>
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D., J. (2010). Family Scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171-197.
- Faulkner-Bond, M., Waring, S., & Forte, E. (2012). Language Instruction Educational Programs (LIEPs): A Review of the Foundational Literature. Retrieved from <http://www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html>.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Flood, J., & Anders, P. L. (2005). *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy*: International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Gellert, A. (2009). Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog – en faglig og pædagogisk udfordring. Retrieved from [http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Voksne/2009/Maj/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF09/090504\\_rapport\\_tosprogede\\_ordblinde.ashx](http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Voksne/2009/Maj/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF09/090504_rapport_tosprogede_ordblinde.ashx)
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819-1845.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303–317.
- Hiebert, E. H., Samuels, S. J., & Rasinsky, T. (2012). Comprehension-Based Silent Reading Rates: What Do We Know? What Do We Need to Know? *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 110-124.
- Hirsch, D. E. (2005). Education Reform and Content: The Long View. *Brookings Papers on Education Policy*, 175-207.
- Hoff, E. (2006). Environmental Supports for Language Acquisition. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (Vol. 2, pp. pp 163). London: The Guilford Press.
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of education*, 84(4), 281-298.
- Kieffer, M., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down Words to Build Meaning: Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom. *The Reading teacher*, 61(2), 134.
- Kieffer, M. J. (2012). Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 146-157.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Direct and Indirect Roles of Morphological Awareness in the English Reading Comprehension of Native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese Speakers. *Language Learning*, 62(4), 1170-1204. doi: DOI 10.1111/j.1467-9922.2012.00722.x
- Kieffer, M. J., & Vukovic, R. K. (2013). Growth in reading-related skills of language minority learners and their classmates: more evidence for early identification and intervention. *Reading and Writing*, 26, 1159–1194. doi: DOI 10.1007/s11145-012-9410-7
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Knudsen, L. (2003). Læseforståelse og tekstgenrer (Reading Comprehension and genres of texts). Fjerritslev: Landsforeningen af Læsepædagoger (The Danish Reading Association).
- Lesaux, N., Rupp, A. A., & Siegel, L. S. (2007). Growth in Reading Skills of Children from

- Diverse Linguistic Backgrounds: Findings from a 5-Year Longitudinal Study. *Journal of educational psychology*, 99(4), 821.
- Lesaux, N. K., Lipka, O., & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and writing*, 19, 99-131.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2008). PIRLS 2006 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2012). PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011 International results in reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension Connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary Acquisition*. London.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. In M. L. Kamill, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text covering, and word lists. In N. Smith & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICHD. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction *NIH Publication*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielsen, & Petersen, D. K. (1992). *DIAVOK – en diagnostisk læse- og stavetest (DIAVOK – a diagnostic reading and spelling test)*. København: AOF's landsforbund.
- Petersen, D. K. (2008). Hvad har betydning for eleveres læseforståelse? *Læserapport* (Vol. 44). Fjerritslev: Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing.
- Rupp, A. A., & Lesaux, N. K. (2006). Meeting Expectations? An empirical Investigation of a Standards-based Assessment of Reading Comprehension. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 315-333.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward a Research and Development program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Reading Study Group.

## MiniCasestudie af to børn med CP

# Skolepsykologisk vurdering med et neuropsykologisk perspektiv



*I hvor høj grad kan man testmæssigt indenfor rammerne af PPR påvise de indlæringsmæssige vanskeligheder som to børn med Cerebral Parese har op til skolestart?*

*Problemstillingen belyses gennem to velfungerende børn med neonatalt opstået hjerneskade.*

*Af Anna Bohn Smitshuysen, autoriseret psykolog ved Fredericia PPR*

### Indledning

Baggrunden for dette casestudies problemformulering er de stadig større forventninger, der rettes til PPR-psykologen vedrørende elever med en speciel udvikling, som naturligt berettiger en neuropsykologisk tilgang. Skolestart gør det til et vanskeligt, men nødvendigt tidspunkt at skulle fremkomme med en psykologisk vurdering med anbefalinger til skolestart. Børnene, som dette casestudie handler om, har gået i en specialbørnehave med kompenserende tilgang og det psykosociale aspekt har ikke fyldt i bekymringerne i samme grad, som det konkrete motoriske handicap. Disse børn skal nu indgå i gruppen af jævnaldrende elever på en almindelig folkeskole, derfor må det psykosociale aspekt inddrages i forståelsen af indlæringsmæssige vanskeligheder i casestudiet

En neuropsykologisk undersøgelse tager udgangspunkt i barnets kognitive funktion og vil almindeligvis ikke have til formål at afdække de følelses-

mæssige relationer til andre. Ud fra et neuropsykologisk aspekt vil psykosociale vanskeligheder som oftest have sit udspring i barnets kognitive problemstillinger. De specifikke neuropsykologiske vanskeligheder kan vanskeligt vurderes før barnet kognitivt har udviklet sig, og afvigelserne vil herefter ofte vise sig som stagnerende udvikling i funktioner og færdigheder. Endelig vurdering af en given hjerneskade er først afklaret henimod voksenalder (Kjærgaard 2000).

PPR kan ikke forventes at levere en såkaldt børneuropsykologisk undersøgelse. Dette ville kræve tidsmæssige ressourcer, der almindeligvis ikke er i PPR-regi. Derimod kan inddragelse af neuropsykologisk viden i en dynamisk testning af det 5-6 årige barn bidrage til forståelse af, hvad det der skal til, for at barnets indlæringsmæssige potentiale kommer til udtryk i skolen, hvor en remedierende undervisningsmæssig tilgang bør møde eleven. Undersøgelsen bør tilstræbe at afdække

de neurobiologiske vilkår barnet har, og hvad der skal til i miljøet for at støtte barnets indlæring (Bøtcher 2013).

En kernefunktion for det indlæringsmæssige og psykosociale er dels evnen til at kunne fastholde et mentalt fokus og til at kunne hæmme umiddelbare impulser. Disse evner udvikles igennem hele barndommen og konsolideres sent i den frontale hjerne. Det neuropsykologiske begreb: De eksekutive funktioner beskriver netop de styringsfunktioner, som kan beskrives kvalitativt i de forskellige sammenhænge et barn er i, men er vanskeligt objektivt målbart inden skolealder. Dette forhold er prioriteret i dette casestudie igennem de valgte spørgeskemaundersøgelser, som påviser adfærds- og følelsesmæssige forhold, som forældre og pædagoger oplever børnene har. At afdække disse forhold kræver almindeligvis indgående interviews og anamneseoptagelse, og kan ikke forventes udledt af en kognitiv testning.

### **Om dette Casestudie – indhold og afgrænsning**

Casestudiet tager udgangspunkt i to velintegrerede børn med Spastisk Cerebral Parese og med et kognitivt niveau indenfor det almindelige. Cerebral Parese, i det videre forkortet CP, er almindeligvis en ikke-fremadskridende hjerneskade med motoriske forstyrrelser. CP skyldes skade eller anomalier i hjernen opstået i de tidligste stadier af hjernens udvikling omkring fødselstidspunktet. Der er ofte kognitive funktionsforstyrrelser af forskellig karakter.

Børn med CP udviser generelt, indlæringsmæssigt og neurologisk store

forskelle, som ikke er dette studie aktuelt at gennemgå, da det er velbeskrevet og der igennem forskning er afdækket mønstre og ligheder, der er alment tilgængeligt velbeskrevet (Schøsler 2009, Bøtcher 2011). Fokus for casestudiet er indskolingsalderen og der refereres i studiet til danske og udenlandske undersøgelser, hvor den psykosociale trivsel hos børn med CP er afdækket hos børn, der evnemæssigt hører til i Folkeskolens målgruppe.

De i Casestudiet anvendte Spørgeskemaundersøgelser vil kort blive præsenteret. Efter en præsentation af Casestudiets beskrevne børn, så inddrages de specifikke testresultater og observationer af Casebørnene. Afslutningsvis perspektiveres til den øgede inklusion i Folkeskolen, der aktuelt lægges op til af elever med forskellige neuropsykologiske vanskeligheder.

### **Hvad ved vi om målgruppen af yngre skolebørn med CP der kommer til folkeskolen**

Vi ved, at hjerneskade og de efterfølgende neuropsykologiske forstyrrelser påvirker barnets udvikling af de kognitive, sociale og emotionelle funktioner. Hjernens udvikling kan påvirkes og udviklingsmæssigt styrkes igennem det veltilrettelagte og fornuftigt kompenserende miljø; eller barnets vanskeligheder kan konsolideres og blive stadig mere uovervindelige og berettigede til specialskoleplacering – hvis ikke der tages specialpædagogisk højde for barnets forudsætninger.

Miljøet og familiens ressourcer er afgørende for hjernes udvikling hos barnet. Indlæringsvanskeligheder og begrænsede eksekutive funktioner kræ-

ver planlægning af rammer og sammenhænge omkring barnet i børnehave, skole og hjem. Det er en myte, at en hjerneskade tidligt i et barns liv nødvendigvis er bedre end senere på grund af hjernens plasticitet. Virkeligheden kan være ganske modsat – ikke mindst hvad angår de eksekutive funktioner. Eksekutive funktioner er et begreb for evnen til en målrettet og ordnet adfærd, som kræves i situationer med behov for selvorganisering og problemløsning. Situationer hvor indlært automatiseret adfærd ikke slår til (Fleischer & Merland 2007).

En aktuel dansk psykolog og forsker: Louise Böttcher har igennem en år-række empirisk og teoretisk påvist, hvorledes neurologiske udviklingsforstyrrelser som CP indvirker på børns læring og udvikling. Böttcher refererer blandt andre til Frampton, Yude & Goodman (1998) der påviser at almindelig begavede børn med CP har væsentligt flere indlæringsvanskeligheder end sammenlignelige børn uden CP. Undersøgelser peger desuden på, at almindeligt begavede børn med CP generelt er sprogligt velfungerende (Goodman & Yude 1996) Det gælder også børn med hjerneskader i venstre hemisfære, hvilket bidrager til forståelsen af den plastiske hjerneudvikling, hvor andre hjerneområder har taget over. En undersøgelse af 149 Londonbørn mellem 6 og 10 år med CP, hvor de 59 børn kognitivt påvises indenfor det almindelige. Her ses, at sproglige hjernefunktioner er regenereret efter den påviste hjerneskade, der er lokaliseret til de cerebrale områder, der normalt har med sproget at gøre. Disse børn har alligevel udviklet aldersvarende sprog-

lighed, men flere af børnene udviser andre store indlæringsmæssige vanskeligheder i skolealder (Frampton et al. 1998).

En gennemgang af eksisterende undersøgelser viser, at der ikke ud fra en primært neonatalt opstået hjerneskade entydigt kan forudsiges ret meget angående den videre udvikling hos det enkelte barn med CP. De indlæringsvanskeligheder, der senere viser sig udtalte, må antages blandt andet at have sit udspring i, hvorledes barnets eksekutive funktioner påvirkes i løbet af barnets vækst (Straub & Obrzut 2009).

Studier peger på at børn med CP især har vanskeligheder indenfor fokuseret opmærksomhed. Böttcher påviser i egen undersøgelse af 33 danske børn med spastisk CP og almindelig IQ og en kontrolgruppe på 29 almindelige danske børn mellem 9 og 13 år (Böttcher, Flachs & Uldall 2009): At omkring halvdelen af disse børn med CP havde vanskeligheder med vedvarende og delt opmærksomhed, samt en tredjedel også havde vanskeligheder med fokuseret opmærksomhed. I undersøgelsen af eksekutive funktioner fandt man i denne undersøgelse at børnegruppen med CP havde signifikant flere vanskeligheder end gruppen uden CP. Dog var gruppen af børn med CP og med et klinisk betydningsfuldt niveau af eksekutive problemer ikke signifikant stor i den samlede gruppe af børn med CP. Der peges i undersøgelsen på, at hukommelsesproblemer generelt er hyppige hos børn med hjerneskader, og de få undersøgelser af børn med CP og hukommelse synes også at bekræfte dette forhold. Videre i under-

søgelsen nævnes de visuospatiale funktioner, som ofte er påvirkede hos barnet med CP. Dermed er de basale evnemæssige funktioner for opmærksomhed, hukommelse og generel indlæring i spil, og er ofte påvirket eller skrøbelige hos det enkelte barn med CP. Denne undersøgelse gav grundlag til et kvalitativt casestudie af enkelte børn med CP i skoleundervisning (Böttcher 2010 A)

Böttcher påviser her, at *betydningen af hjerneskaden opstår i samspillet med undervisningen og den sociale praksis som barnet med CP indgår i*. Herudover skal *perspektivet bredes ud til at inddrage forståelsen af at kognition og læring foregår i sociale sammenhænge. Læringen skal også stimuleres gennem organisering af undervisningen, så den også målrettes eleven med hjerneskade*. Det beskrives eksempelvis, hvorledes en ureflektet kompenserende støttepædagogisk tilgang øger afstanden mellem eleven med CP og de jævnaldrende, som i stadigt stigende omfang lærer at tænke selvstændigt. I modsætning til en *kognitiv remedierende tilgang*, hvor den neuropædagogiske tilgang støtter eleven med overblik i en ramme, der faciliterer elevens selvstændige tænkning. Hos en elev med skrøbelige eksekutive evner ligger den remedierende tilgang i : *En støtte til at forstå hvad opgaven går ud på, hvordan den skal løses og efterfølgende bevare fokus på opgaven* (Böttcher 2010 A, det kursiverede i citat ).

Dette forhold gør efter to årtier med en neurologisk og kognitiv tilgang, at Böttcher formulerer, at en *ny forståelse* om børn med hjerneskader er afgørende. En ny forståelse, hvor man inddra-

ger interaktionen mellem barnet og miljøet i vurderingen af det enkelte barns handicap og funktionsnedsættelser (Böttcher 2010 B). At der er belæg for dette, viser blandt andet følgende undersøgelser:

Undersøgelsen (Framptom et al.1998) af de 149 Londonbørn mellem 6 og 10 år m CP påviste at 36% børnene med CP som forventet havde mindst en form for specifik indlæringsvanskelighed, og i gruppen påvistes signifikant større neurologiske funktionsnedsættelser. Derudover påvistes højere score af emotionel og adfærdsmæssige vanskeligheder end sammenlignelige almindelige elever uden CP. Det konkluderes i undersøgelsen, at der tidligt skal sættes ind. Den enkelte elev med CP bør mindst 1 time daglig have personlig støtte af lærer eller pædagog med speciel viden. Ved denne individuelle støtte, så søges det at sikre eleven indlæringsmæssigt er på niveau med sin klasse.

En anden undersøgelse af de samme 149 børn med CP påviste både neurologiske og sociale faktorer som signifikant forstærkende på det enkelte barns skolepræstationer. En nævneværdig konklusion var også, at Performance IQ scorede lavere end Verbal IQ. Ikke på grund af børnenes påvirkede motorik, men som et udslag af de visuospatiale bearbejdningsvanskeligheder, som børn med CP ofte har. Hvilket formentlig udspringer af at børn med CP – i højere eller mindre grad – alle har en tidligt påvirket evne for motorisk at udforske det øjet ser (Goodmann & Yude 1996).

I en Islandsk undersøgelse med anvendelse af kognitiv testbatteri: WPS-

SI hos 152 førskolebørn, påvistes ikke overraskende, at social deltagelse afhænger af sprog og ekspressive evner, så effektiv stimulering af ordforråd og ekspressive funktioner bør styrkes optimalt op til skolestart (Sigurddottir & Vik 2010).

En undersøgelse af 55 børn 7-11 år med mild/skjult CP integreret i engelske *mainstream* skoler påviste, at eleverne alle havde behov for fysioterapi og indlæringsstøtte i skolen. 2/3 af gruppen havde oplevelsen af manglende venner og følte sig udelukket fra fællesskabet. Denne selvoplevelse forstærkedes ved en lav IQ, adfærdsvanskeligheder og ADHDsymptomer. Den sociale dimension havde hidtil været overset i disse børns skolegang. Undersøgelsen påviste, at selv de små elever med ikke-synlig CP havde væsentligt behov for hjælp til en positiv selvforståelse – blandt andet fordi de vedvarende var fysisk underlegne de jævnaldrende (Yude & Goodmann 1999).

Et dansk pilotstudie (Garne 2009) med spørgeskemamaterialet: "*Sådan er jeg*" har sammenlignet selvopfattelsen af 10 børn med CP med 10 børn uden CP. Der findes signifikant forskel på de to sammenlignede grupper af børn i scoren af områderne: *Relationer til andre* og *Totalscore* og peger samlet anskuet på, at børnene med CP i undersøgelsen havde en signifikant lavere selvverd end børn uden dette handicap. Særligt lavt scorede børnene med CP på følgende udsagn: *Andre børn gør ligesom mig* (item 43) og *Andre børn gør tingene bedre end mig* (item 35). *Det kan tyde på at børn med CP oplever at andre gør tingene bedre end de selv gør og at børn med*

*CP ikke oplever sig selv eftergjort af andre børn i deres adfærd. Meningsdannelse for barnet med CP kan være en kompliceret proces, der har afsæt i accepten af det medfødte handicap. Et barns accept af sig selv bliver lettere, hvis miljøet møder barnet med fuld anerkendelse. At acceptere sig selv som et barn med CP drejer sig om at afprøve sig selv og gøre positive erfaringer i samspil med andre mennesker. Igenem positive livserfaringer kan barnet udvide sin bevidsthed om sig selv og styrke sin selvfølelse* (Garne 2009 citat i kursiv).

*Udtrætning* er et neuropsykologisk begreb, der så vidt vides endnu ikke er forsket i specifikt med børn. Træthed hedder på engelsk *tiredness*, mens udtrætning betegnes som *fatigue*. Udtrætningen beskrives, som en pludselig opstået overvældende mangel på energi. Mennesker med hjerneskade bruger generelt væsentlig mere energi end andre på de almindelige motoriske funktioner. En engelsk litterær reviewundersøgelse af CP og udtrætning rapporterer, at voksne personer med CP synes mere trætheds-resistente og at de er tilvænnet at mobilisere mere energi end jævnaldrende til de samme opgaver (Brunton & Rice 2012).

Børn med CP kan udvise en udtalt udtrætning, som viser sig ved manglende evne til at opretholde styrke, og udtrætning er en følge af hjerneskaden. Udtrætning rammer både koncentrationsevnen og de eksekutive funktioner og arbejdstempoet nedsættes. Udtrætning kan medføre sociale vanskeligheder. Udtrætningen kan forårsage at barnet, der ellers normalt har omtanke for andre, får vanskeligheder

med at modtage og aflæse feedback fra omgivelserne. Barnet med udtrætning kan reagere ved hyperaktivitet, irritabilitet, eller at barnet bliver ked af det. Så trækker jævnaldrende sig væk, og barnets identitetsfølelse bliver usikker. Det er derfor afgørende for barnets trivsel og udvikling at de voksne rationaliserer med barnets samlede energi. Et hjerneskadet barns udtrætning kan ikke forventes helbredt ved en enkelt god nats søvn, men skal holdes stabilt med vedvarende gode nætter og over-skuelig og rolig levevis (Kjærgård, Støvring & Thromborg 2012)

## De anvendte Spørgeskemaundersøgelser

Der er tale om psykometriske instrumenter med det formål at måle det enkelte barns eventuelle psykiske forstyrrelse og trivselsmæssige afvigelser i forhold til jævnaldrende. Spørgeskemaundersøgelserne er udviklet af børne-neuropsykologiske og psykiatriske specialister, er klinisk brugbart med realibilitet og validitet og standardiserede i forhold til danske børn. Der vurderes domæner og funktioner – ikke færdigheder. Det er oplagt tidligt i forløbet at inddrage forældrene med 5-15 skemaet og så BRIEF, når man vil inddrage barnets pædagoger (Fleischer og Merland 2007).

5-15 – FTF: *Five to Fifteen: Nordisk Skema til vurdering af børns udvikling og adfærd* er en nordisk udviklet checklist kun til forældrene at besvare. Dette er ikke anvendeligt til diagnostisering, men i forbindelse med en psykologisk eller psykiatrisk undersøgelse vil 5-15 opgørelsen kunne bidrage med at belyse behov for indsats eller videre-

henvisning. Det er omfangsrigt : 181 items. Opgørelsen giver overblik over barnets neuropsykologiske og adfærdsmæssige funktion på tværs af de valgte områder. Ved online scoring fremkommer en graf, der angiver domænescore og subdomænescore, hvor barnets profil kan sammenlignes med jævnaldrenes, og det er muligt at angive afvigelser i percentiler (Trillingsgaard 2005).

BRIEF-F (*Behavior Rating Inventory of Executive Function*) er *Adfærdsvurdering af eksekutiv funktion – Førskolebørn*. BRIEF er udviklet specifikt i UK og USA til at måle de eksekutive funktioner. Førskolespørgeskemaet er til børn 2-5 år, og den adskiller sig fra det først udviklede spørgeskema til skolebørn ved en øget afdækning af emotioner og adfærdsmæssig regulering som er tydelig og målbar, hvorimod de metakognitive aspekter endnu ikke kan vurderes på grund af aldersgruppen. BRIEF har til forskel fra de andre en skala for *Inkonsistens og Negativitet*. Det vil sige, at den enkelte besvarelse vurderes for anvendelighed, og derfor i visse tilfælde ikke kan anses for tilstrækkelig objektiv i forhold til barnet (Gioia, Espy & Isquith 2005).

CBCL: *Child Behavior Checklist* er udviklet af Thomas M. Ascenbach m. fl. Fra 60erne, og er anvendt i 80 lande. Fra 2001 udarbejdet også til danske børn og løbende revideret. Systemet bygger på begrebet *multi-informant*, hvor flere personer svarer næsten identiske spørgsmål. Der er 100 items på hvert skema. Undersøgelsesmaterialet er løbende standardiseret til danske børn, og opgørelsen af spørgsmålene, der fører til CBCLrapportens konklusioner er valide og reliable.



Opgørelsen anføres i percentiler i forhold til besvarelser fra almindelige danske børn forældre og lærer/pædagogbesvarelser. Der er ikke tale om et måleredskab, der kan føre til en diagnose, men subjektive vurderinger af et barn, der aldrig alene danner grundlag for diagnostiske eller behandlingsmæssige beslutninger. CBCL peger på sandsynligheder i forhold til angivne psykopatologiske forhold udfra 6 skalarer: a) Eksternalisering, b) internalisering, c) symptomer på adfærdsforstyrrelser, d) ADHDsymptomer, e) depressionsforstyrrelser og f) symptomer på social afvigelse (Kristensen & Bilenberg 2009).

CBCL beskrives som en *Bottom-up* tilgang i modsætning til diagnosesystemets DSM *Top-down*, hvor eksperter har bestemt at et antal faktorer peger på en diagnose og barnet derfor enten kan betegnes med en diagnose og tilhører den eller ej. Dette er modsat strategi i CBCL opgørelsen, som kan pege på flere forskellige psykopatologiske karaktertræk i modsætning til diagnose-tænkningen (Nissen 2011).

### Studiets cases

Der er tale om 2 drenge her kaldet *Allan* og *Bertil* på nu 6 år, de skal begge starte i den lokale folkeskole. De er velintegrerede i en børnehavegruppe i en specialinstitution med tale- og specialpædagoger, fysio- og ergoterapeuter. Drengene har begge højresidig Cerebral Parese, der hæmmer balance, fysisk udholdenhed og motoriske funktioner. De har sammenlignet med jævnaldrende været sent i gang med sprog og motorik, og de er nu funktionelt og socialt begge indenfor det alder-

svarende og er naturligt med i jævnaldrenes legeaktiviteter, men på visse hensyntagende vilkår – især motorisk. Desuden må børnehaven tage vare på at rationalisere drengenes fysiske aktiviteter i løbet af dagen for at forebygge udtrætning. Sprogligt er begge drenge talepædagogisk testet og vurderet som indenfor det aldersvarende i både ekspressive og impressive funktioner. Begge drenge er hver på deres måde respekterede og populære legekammerater.

Der er udført psykologisk testning i PPRregi med kognitiv testbatteri RIAS i efteråret og visiteret til Folkeskolen. I foråret er udført yderligere afdækning af børnenes kognitive, hukommelsesmæssige og almenrelationelle funktioner. Denne testning er foregået med kognitivt testbatteri WPSSI-R og delprøver fra det børneneuropsykologiske testbatteri NEPSY. Desuden er anvendt spørgeskemaundersøgelserne: BRIEF, 5-15 og CBCL. Dette samlede testforløb afdækkede det enkelte barns vanskeligheder og behov mere indgående, og udmundede i mere individuelle anbefalinger til skole og forældre.

### *Allan*

5-15 forældrebesvarelserne påviste psykiske problemer i bekymringsområdet, og skemaet gav Allans forældre anledning til at beskrive vanskelighederne mere indgående under skemaets opfordring til yderligere bemærkninger.

BRIEF påviste hos Allan, at især forældrene oplevede, at Allan havde store vanskeligheder indenfor aktivitets-skift og med manglende emotionel kontrol. Børnehavens besvarelse påviste

samme profil om end væsentlig lavere score, og den emotionelle kontrol i børnehavens besvarelse var indenfor det almindelige. Inkonsistensskala og Validitetsskalaen var tilfredsstillende.

CBCLspørgeskemaundersøgelsen for Allan påviste ifølge forældrenes besvarelse, at de oplevede Allan havde væsentlige vanskeligheder (>97%percentilen) indenfor samtlige funktioner undtaget funktionen Eksternalisering og ADHD. Oppositionelle Adfærdsproblemer scorede bekymrende (>93%percentilen) Børnehavens besvarelse påviste lettere forhøjelse af scoren vedrørende Internalisering (>93% percentilen).

#### *Sammenfattende spørgeskemaundersøgelsen*

Allan sås igennem BRIEFbesvarelsen af forældrene som et barn med udtalte vanskeligheder, hvorimod børnehavens besvarelse viste at Allan formåede selvkontrol indenfor det acceptable. CBCL pegede på endda væsentlige vanskeligheder som især oppositionelle i forældrenes vurdering, og børnehavens pegede på, at Allan internaliserede sine vanskeligheder.

*Den pædagogisk psykologiske vurdering*  
Allan virkede i efterårets RIAStestning som noget genert. Det længere forløb i maj viste Allan som en mere åben og næsten utrættelig samarbejdspartner. Det virkede som om Allan glædede sig til at vise, hvor dygtig han var. Det tilsyneladende utrættelige viste sig også som Allans skrøbelighed, for han formåede ikke at sige fra når han blev træt. Overfladisk betragtet ville man

efter testforløbet kunne pege på en dygtig elev med bedre evner – også finmotorisk- end de fleste skolestartere. Når jeg forhørte mig efterfølgende i børnehaven, så havde jeg igennem en times testning nærmest opbrugt de mentale og fysiske ressourcer, der skulle have holdt en hel dag. Testpræstationen påviste gode resultater, men Allan blev udtrættet.

Den psykologiske kognitive undersøgelse påviste, at Allan havde gode indlæringsmæssige og sociale evner. Men pegede også på – især igennem spørgeskemavurderinger CBCL og BRIEF, at Allan havde det følelsesmæssigt vanskeligt. Besvarelsen påviste, at Allan i børnehaven ikke udviste de samme følelsesmæssige udsving. I hjemmet kunne Allan have en oppositionel adfærd. Den psykologiske konklusion blev, at Allan sidst på dagen ikke havde den samme energi til udvise empati og tilpasning, som Allan kunne i børnehaven. Antageligvis på grund af den fysiske og mentale udtrætning en børnehavedag blandt jævnaldrende krævede af Allan. Derfor blev de psykologiske anbefalinger i høj grad en anbefalet prioritering og formulering af de tiltag, som kunne rationalisere Allans energi dagen igennem. Erfaringerne med det som virkede på en god dag i børnehaven og hjemme, det bør også kunne prioriteres i skoleregion.

Allan virkede umiddelbart som en moden og parat skoleelev, når jeg mødte ham i børnehaven og vurderede ham kognitivt. Spørgeskemaundersøgelsen påviste en anden virkelighed, som bør tages alvorligt. Hvis ikke, så kan den oppositionelle adfærd bryde igennem i

skoleregi. Allan, der ifølge CBCL synes at internalisere sine vanskeligheder, meldte ikke ud, hvordan han havde det, når det var svært for ham, eller han var træt. Allan kan udvikle succesforladt mindreværd, hvis ikke de voksne i skolen forstår ham. Det er en specialpædagogisk opgave at rationalisere Allans energi dagen igennem, og derigennem forbygge, at Allan overpræsterer med udtrættethed og oppositionel adfærd til følge.

### **Bertil**

5-15 spørgeskemaet påviste ingen bekymrende forhøjelse udover det motoriske aspekt qua hans CP.

BRIEF spørgeskema påviste, at Bertils forældre ikke oplevede, at Bertil havde eksekutive vanskeligheder. Børnehavens besvarelse viste derimod, at Bertil havde vanskeligheder på samtlige områder indenfor det eksekutive. Børnehavens besvarelse af Bertils funktioner placerede sig som inkonsistent på Validitetsskalaen og acceptabel på Negativitetsskalaen. Så børnehavens spørgeskemabesvarelse kan desværre ikke anskues som tilstrækkelig valid.

CBCLspørgeskemaundersøgelsen for Bertil viste i forældrenes besvarelse en lettere forhøjelse (<93% percentilen) af Angstproblemer. Børnehavens besvarelse påviste, at de oplevede Bertil har vanskeligheder indenfor samtlige funktioner. Således scorede alle funktioner med væsentlig forhøjelse (>97% percentilen) undtaget funktionerne: Gennemgribende udviklingsforstyrrelse og ADHD problemer, der begge scorede lettere forhøjet (> 93% percentil).

### *Sammenfattende spørgeskemaundersøgelsen*

BRIEFvurderingen viste at Bertils forældre oplevede Bertils adfærd var indenfor det acceptable. CBCLvurderingen af forældrene pegede dog på, at Bertil havde et forøget angstberedskab, og børnehavens CBCL pegede på at Bertil havde væsentlige og generelle adfærdsvanskeligheder.

### *Den pædagogisk psykologiske testning*

Bertil præsenterede sig i efterårets RI-ASTestning som en fornuftig og ret almindelig dreng. Jeg observerede dog, at Bertil havde fokus på og lod sig aflede af lyde udenfor testlokalet. I forårets testning viste Bertil en mere vedholdende adfærd og indimellem viste han en afvisende adfærd i forløbet. Det lykkedes ikke at afslutte den sproglige del af WPSSI-R. Den nu 6 årige dreng syntes ligesom ikke at kunne indgå i for ham ikke-meningsbærende aktiviteter, og jeg kunne ikke lokke Bertil til det. Til gengæld fandt Bertil mening i NEPSYdelprøverne med Tårnet og Pilene, og disse to delprøver påviste en pæn eksekutiv funktion. Faktisk gennemførte Bertil Tårnoprøvet hurtigere og skarpere end de fleste jævnaldrende. Ligeledes viste Bertil, at han når han satte sig noget personligt for, som for eksempel at tegne en konkret helikopter efter model, så kunne han gennemføre dette forehavende forbavsende fokuseret og godt – alder og motorisk handicap taget i betragtning.

Bertil viste sine adfærdsvanskeligheder i børnehaven ved primært at være fysisk urolig. Ofte var han i konstant bevægelse, og dette kan forklares

neuromuskulært: For det første fordi Bertils centrale cerebrale handicap påvirker til en generel meget forhøjet muskelspænding i kroppens højre side. Dette gør, at det er nemmere for Bertil at være i bevægelse end at holde pauser. For det andet er det vanskeligt for Bertil, at omsætte den bevidste tanke til præcise motoriske bevægelse, på grund af den forhøjede muskelspænding. Dette gør sig især gældende, når det er nye situationer og handlinger. Jo mere Bertil koncentrerer sig om en motorisk handling – jo vanskeligere bliver det at gennemføre for ham. Nye handlinger kræver fokus og koncentration og bevidste handlinger. Denne fysiske urolighed og den sansemæssige følsomhed gør, at Bertil ofte agerede ligesom opmærksomhedsforstyrret, når han er i børnehaven. Således kunne Bertil i automatiserede og kendte funktioner handle uden fysisk uro. Dette forhold kunne antages at være analog til den vanskelige WPSSI sproglige del, hvor Bertil ikke vidste, hvad han kunne forvente. Dette var ikke var tilfældet i den kendte talepædagogs aldersvarende testning af Bertil. Sproget er også en motorisk funktion i sin ekspressive funktion.

Den psykologiske konklusion blev, at Bertil er en dreng med udmærkede evner for indlæring og opgaveløsning, når han er veltilpas og uforstyrret, og der kan tages udgangspunkt i kendte rutiner og aktiviteter. Når nyindlæring forventes, så bør Bertil skærmes for sansemæssige forstyrrelser og der bør løbende tages højde for Bertils fysiske og mentale udtrætning.

Selvom BRIEFbesvarelsen fra børnehaven om Bertil ikke kan anses for va-

lid, så påviste den dog stor forskel i den måde han blev oplevet. Bertil udviklede i forældrenes øjne ikke den urolige og forstyrrede adfærd som børnehaven så. Det kan forklares med at Bertil hjemme ikke møder de sansemæssige forstyrrelser og krav, som han møder i børnehaven. CBCL i forældrebesvarelsen pegede så på, at Bertil hjemme udviklede symptomer på forøget angst. Så den psykologiske vurdering blev, at risikoen for psykosocial mistrivsel og adfærdsvanskelighed må anskues for reel, hvis skolestarten ikke formår at leve op til Bertils forventninger og behov.

Bertil havde i forhold til at være en del af de jævndrende elever i skolen behov for en kognitiv remedierende tilgang, som Böttcher beskriver i sin artikel(2010 A) Den psykologiske undersøgelse af Bertil viste, at han både kunne planlægge og udføre hurtigt og skarpt, hvis Bertil finder opgaven meningsbærende og havde energi til at løse den. Bertil viste desuden, at han kunne reagere med stædig modvilje og hurtig mental træthed, og at Bertil ifølge børnehaven kan agere som en dreng med opmærksomhedsforstyrrelse.

Generelt anbefalet til både *Allan og Bertil* er i forhold til skolestart medtaget det forhold, at disse elevers indlæring og muligheder på sigt i særdeleshed er påvirket af, om børnene i skolen kan indgå både indlæringsmæssigt og psykosocialt. Desuden er beskrevet og anbefalet en neuropædagogisk tilgang, hvor der planlægges overskuelighed i skolens hverdag og meningsfyldte pauseaktiviteter. Således at der tages højde for elevernes skrøbelige eksekutive funktioner og den truende udtrættet-

hed (Daugaard 2006). Endelig er betydningen af digitale kompenserende hjælpemidler fra skolestart begrundet ud fra ovenstående forhold.

## Diskussion

For elever med CP og andre hjerneska-der er det en betydningsfuldt for en vellykket skolegang, at eleven mødes med den rette forståelse for de vanskeligheder der måtte være. Der har i årtier været fokuseret på det konkrete motoriske handicap, og hvad der læg-ligt, fysio- og ergoterapeutisk kan trænes og afhjælpes. Således at børnene med CP på det nærmeste forventedes at kunne indgå på almindelig børns be-tingelser, og dette er jo tydeligvis ikke tilfældet. Medinddragelse af neuropsy-kologiske begreber som *eksekutive funktioner og udtrætning*, det gør det mere tydeligt, hvor vanskeligt disse børn har det for at klare sig på lige fod med jævnaldrende, og hvad det nød-vendigvis må betyde for den specialpæ-dagogiske tilgang.

Flere forskere af børn med CP pro-blematiserer, at børnenes selvværd og selvopfattelse ikke er god i forhold til jævnaldrenes, selvom det enkelte barn kæmper for at være på linje med jævn-aldrende. Det psykosociale aspekt er tilsyneladende blevet underprioriteret og er underbeskrevet i forhold til fysio-terapeutiske og lægelige aspekter.

Børnenes psykosociale trivsel og selvværd påvirkes af de cerebralt be-tingede vanskeligheder. Børnene sam-arbejder gerne over evne og kollapsede mentalt og udviser adfærdsvanskelig-heder. Her har konkrete tiltag betyd-ning, som digitale hjælpemidler, som kan lette den skrøbelige finmotoriske

funktion og mindske den fysiske ud-trætning.

Der er meget viden om børn med CP. Det er vanskeligt over landegrænser at generalisere, det ses også i casestudi-ets valgte undersøgelser. Yude & Good-mann (2007), Frampton et al. (1998) og det danske pilot studie (Garne 2009) peger dog alle på, at børnene med CP i dag ikke udviser den samme trivsel og selvværd som jævnaldrende. Böttcher argumenterer for en *ny forståelse* på baggrund af egen og andres forskning, hvor miljøet omkring børnene inddra-ges i vurderingen af barnet. Formålet er, at eleven mødes af en remedierende pædagogisk tilgang.

Den ny dynamiske tilgang udsprin-ger af den nyere neuropsykologiske vi-den om hjerneudvikling. Vi ved nu, at en positiv udvikling for barnets hjerne-udvikling påvirkes af miljøet omkring barnet. Hvis der neuropædagogisk ta-ges hånd om indlæring, så er der større chancer for en god cerebral og eksek-utiv modning. Den dynamiske tilgang tager afstand til en statisk handica-popfattelse, som i værste fald beskriver barnets vanskeligheder og handicap uden positivt syn for at påvirke de ind-læringsmæssige muligheder omkring barnet.

Dette er så opgaven, PPRpsykologen har i forhold til disse elever med spe-cielle behov: Formulering af elevens indlæringsevner, -muligheder og -be-hov, hvordan der kan kompenseres hensigtsmæssigt, og hvordan den rette specialpædagogiske støtte tilrettelægges. Konsekvensen er at barnets vanskelig-heder tydeliggøres og problematiseres, for derefter at gøres op i støttetimer og kompenserende hjælpemidler. Alt det-

te er dagsorden og betingelserne for inklusionen. Det kan virke skræmmende for den uvante skole, som det er en uoverskuelig opgave at inkludere barnet i skolen. Så det er kunsten, at beskrive barnet som først og fremmest: Et barn med interesser og forventninger og et vist handicap, der kan rummes med fornuftige tiltag.

Barnet med CP er ligesom andre børn påvirket af det miljøet byder på: Familiært og skolemæssigt. Efter årtier, som Böttcher skriver, så må lærings- og handicapanskuelsen medtage alle faktorer – også dem udenfor og om barnet. Som Fleischer (2007) tydeliggør: Miljøets og familiens ressourcer er i sidste ende afgørende for hjernens udvikling. Alle muligheder bør der arbejdes med, således at det tydeliggøres for de voksne, hvordan og hvor vigtig den korrekte indsats er omkring det enkelte barn.

## Konklusion

Neuropsykologisk er det ikke muligt at forudsige ret meget om barnets endelige indlæringsvanskeligheder ved skolestart. Dette bekræftes også af flere forskere. Så til casestudiets indledende spørgsmål, så kan det virke, som om det må besvares med et Nej, at det er ikke muligt i særlig grad, at påvise de indlæringsmæssige vanskeligheder ved skolestart af de to casebørn med CP. Men det er kun, hvis der konkluderes på de umiddelbare kognitive testpræstationer, og man statistisk tænker faglig indlæring. I den fortsatte psykologiske undersøgelse viser børnene sig særdeles forskellige, og specielt igennem spørgeskemaundersøgelserne påvises

de individuelle og antageligvis cerebralt betingede skrøbeligheder. Så konkluderende, så påviser dette lille case-studie, at det er muligt indenfor rammerne af PPR at påvise indlæringsmæssige vanskeligheder op til skolestart i form af adfærds- og psykosociale vanskeligheder, hvis man medtager pædagogers og forældres oplevelser igennem spørgeskemaundersøgelserne. Herved kan vanskeligheder påvises i de basale funktioner for indlæring: Eksekutive evner og følelsesmæssig trivsel. Det er vanskeligt at pege på et skema som fyldestgørende, dog synes CBCL at have den bredeste tilgang og fremkommer med den mest brugbare og rammende konklusion, hvad angår casestudiets børn. 5-15 besvarelsen kommer kun med forældrenes oplevelse, og BRIEF er fokuseret på de eksekutive funktioner. Forskellene på besvarelsenerne i børnehave og hjem er interessante, og ville næppe fremkomme med samme tydelighed ved almindelig interview og anamneseoptagelse. Disse forskelle viser, hvor foranderligt børns adfærd er og opleves.

Det er igennem den PPRpsykologiske vurderings spørgeskemaundersøgelse i cases, at de neuropsykologiske og samspilmæssige vanskeligheder påvises så konkret, at skolen har mulighed for at kan forberedes til den enkelte elevs behov. Så skolestart er et vigtigt tidspunkt for skolepsykologisk vurdering, men fremtidsmæssigt og i forhold til den faglige indlæring kan det ikke afklares, hvilke specifikke indlæringsvanskeligheder, der måtte vise sig.

## Perspektivering

Det er politisk bestemt, at handicappede børn skal i stadig større grad rummes i den danske folkeskole. Børn med CP tilhører, hvad det angår, en udsat og sårbar gruppe, blandt andet fordi der fokuseres på det fysiske handicap, hjælpemidler, træning – og det psykosociale falder i baggrunden. Børnene har svært ved at markere sig på niveau med jævnaldrende, og kan nemt føle sig udenfor i ufrivillig isolation og ensomhed. Det er godt, hvis disse børn også kunne møde andre børn med tilsvarende vanskeligheder, evner og interesser som dem selv. Børnene bør støttes i at dele deres tanker og frustrationer i forhold til at være en del af Folkeskolens elevgruppe på godt og ondt.

Størstedelen af forskningen vedrørende børn med CP har indtil dato handlet om de cerebrale forhold og det, som læger og terapeuter kunne gøre træningsmæssigt. Fremover bør også sættes fokus på de psykosociale faktorer omkring det enkelte barn i forhold til udviklingsmulighederne, hvilken støtte der er hensigtsmæssigt og vigtig at tilrettelægge. Hvis disse elever skal indlære med succes, så skal der prioriteres med en specialpædagogisk tilgang, der tager udgang i den remedierende pædagogiske tilgang. Dette er i modsætning til en statisk forståelse af støttepædagogisk virksomhed.

PPRpsykologen har den udredende og rådgivende funktion på skoleområdet. Dette er en nøgleposition, og PPR bør indhente neuropsykologisk og pædagogisk specialviden i forhold til det enkelte barns handicap. Det er ikke til-

strækkeligt med en kognitiv indskolings undersøgelse. Det er ofte berettiget med et neuropsykologisk perspektiv, fulgt op med fremadrettet rådgivning. De bløde neuropsykologiske begreber, og hvad der konkret skal tilrettelægges omkring den enkelte elev: Den viden bør behørigt tilbydes og gribes af de lærere og pædagoger, der har barnet i den daglige undervisning. Det er netværket om barnet, der samlet set kan gøre den forskel, der gør at eleven med CP føler sig som en del af den jævnaldrende elevgruppe og oplever succes i skolen.

## Litteratur

- Brunton, L.K. & Rice, C.L. (2012) : Fatigue in cerebral palsy: a critical review; Abstract i *Dev. Neurohabil*; 15(1) 54-62.
- Böttcher, L., Flachs, E. M. & Uldall, P.(2009) Attentional and executive impairments in children with spastic cerebral palsy. *Development Medicine & Child Neurology* (52) 42-47.
- Böttcher, L. (2010 A). Hjerneskader og indlæringsproblemer hos børn med cerebral parese; en udfordring i praksis. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 47 (1) 24-35. Forlaget Skolepsykologi.
- Böttcher, L. (2010 B): Children with Spastic Cerebral Palsy, Their Cognitive Functioning, and Social Participation: A Review. *Child Neuropsychology*, (16) 209-228.
- Böttcher, L. (2011): *Når en elev har cerebral parese*. Frederiksberg: Spastikerforeningen.
- Böttcher, L. (2013): Læring der overskrider komplekse vanskeligheder – børn med medfødte hjerneskader. I Damon, G. & Røgild, L. (Red.): *Dynamisk Assessment* (203-223). København: Dansk psykologisk Forlag.
- Daugaard, L.(2006) *Skolebørn med særlige behov – en neuropædagogisk håndbog om børn og unge med følger efter erhvervet hjerneskade*. Stouby: Videnscenter for Hjerneskade.
- Fleischer, A. V. & Merland, J. (2007) *Eksekutive vanskeligheder hos børn: Vurdering og indsats i praksis*. København: Dansk psykologisk Forlag.

- Frampton, I., Yude, C. & Goodman, R. (1998) The prevalence and correlates of specific learning difficulties in a representative sample of children with hemiplegia. *British journal of Educational Psychology*(68) 39-51.
- Gioia, G.A., Espy, K.A. & Isquith, P.K. (2005): *Adfærdsvurdering af eksekutiv funktion – Vejledning – Førskolebørn*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kjærgård, H.(2000): Neuropsykologisk iagttagelse og testning. I *Hjerne og Læring – fra neuropsykologi til neuropædagogik* (143-154). Forlaget Munkholm
- Kjærgård, H., Støvring, B. & Thromborg, Aa. (2012) barnets lærende hjerne; Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Kristensen, S. & Bilenberg(2009) Spørgeskemaer om adfærd hos førskolebørn. I *Ugeskrift for læger*. 171,47 (3445-3448).
- Nissen, P.: *Achenbachs Child Behavior Checklist CBCL og relaterede instrumenter*. København: Forlaget Skolepsykologi
- Schösler, Gitte Westerskov(2009): Børn med spastisk parese, *Psykolog Nyt* (23)19-26.
- Sigurdardottir, S. & Vik, T. A. (2011). Speech, expressive language, and verbal cognition of preschool children with cerebral palsy in Iceland. *Development Medicine & Child Neurology* (53)74-80.
- Straub, K. & Obrzut (2009). Effects of Cerebral Palsy on Neuropsychological Function. *Journal Development Phys. Disabilities* (21) 153-167.
- Trillingsgaard, Anegen (2005) Barnets udvikling og adfærd – Præsentation af et nyt instrument til at vurdere vanskeligheder og styrker på en række udviklings- og adfærdsområdet i alderen 5-15. *Psykolog Nyt* (23) 18-22.
- Yude, C. & Goodman, R. (1996) IQ and its predictors in childhood hemiplegi, *Developmental Medicine & Child Neurology* (volume 38, Issue 10) 881-890.
- Yude, C. & Goodman, R. (1999) Peer problems of 9- to 11- year- old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted, *Development Medicine & Child Neurology* (53)74-80.

*Denne artikel er udarbejdet i forbindelse med forskningsmodulet DPU til psykologisk specialuddannelse.*



# En PPR-indsats i forhold til elever med angst



*Psykologer i PPR får ofte henvendelser fra lærere og forældre om elever med angstsymptomer. Det kan være yngre elever, der har svært ved at blive afleveret i skolen om morgenen. Det kan også være de lidt større børn, som er usikre på, om de kan klare de faglige og sociale udfordringer i skoledagen. Når vi får henvendelserne, er det ofte i tilfælde, hvor angsten har presset eleven ud af aktiviteter og den almindelige skolehverdag. Vi får således langt fra henvendelser på de 2.5-5%, som årligt antages at opleve en angstlidelse (Hougaard, 2012). Det kan skyldes, at angst hos børn kan være vanskelig at få øje på.*

*Når angsten hos et barn har udviklet sig til decideret psykisk lidelse, er der hjælp at hente i børnepsykiatrien, men hos gråzonebørnene er det ofte uklart, hvad der er en hensigtsmæssig indsats, og hvem der skal yde den. Alle børn går i skole, og den angst, som der her fokuseres på, udspiller sig der næsten altid der – og måske udelukkende der (at blive afleveret i skole, at gå på toilettet, at tage ordet og tale i klassen, at gå i bad efter idræt etc.). Derfor har en gruppe psykologer i Center for Inklusion PPR Odense arbejdet med en indsats i forhold til disse elever.*

*Kognitiv adfærdsterapi er dokumenteret som effektiv behandling af angsttilstande hos børn og unge. (Breinholst, Esbjørn, Reinholdt-Dunne & Stalard, 2012). Derfor er det nærliggende at hente inspiration til indsatserne fra denne traditionelle behandling. Det er ligeledes oplagt at etablere et tæt samarbejde med lærere, pædagoger og forældre, da PPR i forvejen har bevæget sig i retning af konsultative ydelser rettet mod de voksne omkring børnene. Spørgsmålet har således været: Hvorledes kan PPR-psykologen ud fra en konsultativ tilgang og ved hjælp af elementer fra kognitiv terapi samarbejde med lærere, pædagoger og forældre om intervention i forhold til elever i 1. til 6. klasse, der lider af angst?*

*Jytte Mejdal, cand. pæd. psych. og aut.,  
Psykolog i Center for Inklusion – PPR Odense*

## Angstlidelser hos børn

Angst kan defineres som “*a negative mood state that occurs in anticipation of a perceived threat*” (Barlow, 1991 in Wood, 2006, s. 345). Det kan være vanskeligt at skelne mellem angst og frygt. Frygt har ofte en klar genstand og udløses af en umiddelbar fare. Normalt forsvinder den, når truslen er væk. Angst er mere generaliseret og eventu-

elt helt genstandsløs. Angst er derfor en mere vedvarende tilstand af øget årvågenhed og fysiologisk arousal. I praksis kan det være vanskeligt at skelne mellem de to emotioner, og angstlidelser omfatter som regel både angst og frygt. Dvs. at indlæringskomponenten, som indgår i frygt også ofte er til stede ved angst (Gade, 2012). Den type angst, der her beskrives, kan

afgrænses til “en gruppe forstyrrelser hvor angst optræder i visse veldefinerede situationer, som ikke indebærer reel fare. Som følge af angsten undgår patienten disse situationer eller udholder dem med frygt og bæven.” (World Health Organisation, 2000, s.97).

Det er helt almindeligt, at børn på forskellige tidspunkter i deres udvikling frygter forskellige ting. For langt de fleste børn forbliver det en del af den normale udvikling. Hos nogle børn udvikler denne frygt sig i en grad, så den påvirker deres hverdag og får betydning for deres generelle udvikling. I praksis bør børns angstproblematikker udredes og behandles, når de hindrer et barn i at deltage i almindelige aktiviteter og leve et alderssvarende liv.

“Ud fra forskellige repræsentative befolkningsundersøgelser skønnes forekomsten inden for de seneste 12 måneder (12-måneders-prævalensen) af en eller anden angstlidelse i barndoms- eller ungdomsperioden at være 2.5 – 5%, mens risikoen for at få en angstlidelse inden 18 års alderen skønnes at være mindst 15%. Dvs. at én ud af syv børn og unge på et tidspunkt inden voksenalderen risikerer at reagere med angst i en sådan grad, at han eller hun opfylder kriterierne for en psykiatrisk angstdiagnose.” (Hougaard, 2012, s.7).

Dermed er angst den hyppigste psykiske lidelse hos børn. Angstlidelse hos børn øger risikoen for faglige og sociale vanskeligheder (Creswell & Cartwright-Hatton, 2007; Wood, 2006). I Sundhedsstyrelsens *Referenceprogram for angstlidelser hos voksne* (2007) nævnes, at angstlidelser hos voksne diagnosticeres med en gennemsnitlig

forsinkelse på 16 år. Måske kunne en del af disse voksnes angstproblematikker have været opsporet langt tidligere? For at komme dertil er udfordringen, at de voksne i barnets kontekst får øje på de tidlige symptomer, får symptomerne identificeret som angstsymptomer og endelig har viden om, hvordan angsten tackles. Angstlidelser er ofte mindre synlige for fx lærere og pædagoger end vanskeligheder, der viser sig ved udadreagerende adfærd som fx ADHD. Flertallet af unge, som lider af angst har aldrig modtaget behandling. Der er en risiko for, at ubehandlet angst kan føre til comorbide tilstande og stofmisbrug i voksenlivet (Creswell et al., 2007; Leth, 2012; Mychailyszyn, Brodman, Read & Kendal, 2012). Så derfor har Auster, Feeney-Kettler & Kratochwill (2006, s. 243) fat i en væsentlig udfordring: “Given the high prevalence and the negative outcomes associated with anxiety disorders in children, there is a growing need for the development of effective treatments as well as methods for making treatments accessible to affected youth.”

Hos mindre børn viser angsten sig ofte som somatiske symptomer såsom hovedpine, mavepine, muskelspændinger, kvalme eller dårlige toiletvaner (Leth, 2012). Dette fører ofte til, at forældrene henvender sig for udredning i det somatiske system. Hvis det konstateres, at der ikke er nogen identificerbar fysisk sygdom, bliver det ofte defineret som “noget psykisk”. Det efterlader forældre, lærere og pædagoger i et vakuum, hvor der bliver usikkerhed om, hvordan de skal forstå og hjælpe

barnet. Skal det skånes eller presses eller.....? Børnene vil ofte udvikle undgåelsesstrategier, og forældrene kan blive usikre på, om de skal sende barnet i skole, og lærerne kan blive i tvivl om, hvor vidt barnet skal "ringes hjem", når det klager over fysiske smerter i løbet af skoledagen. Det kan medføre meget fravær, og i forhold til angsten være med til at skabe dysfunktionelle mønstre, da angst ofte forværres ved undgåelse. Denne usikkerhed og mangel på viden kan skabe forvirring i samarbejdet mellem skole og hjem og dermed blive en vedligeholdende faktor for barnets angst. Det er nærliggende at tænke, at et samarbejde mellem forældre, lærere, pædagoger og skole-psykolog på dette tidspunkt vil kunne bidrage til en identificering af eventuelle angstsymptomer, og dermed en fælles forståelse og koordineret indsats.

Hos en anden gruppe, ofte lidt ældre børn, kan symptomerne vise sig ved at de trækker sig socialt og bliver mere stille og indadvendte. Lærerne vil ofte beskrive dem som udeltagende i undervisningen, og et punkt i undervisningsplanen vil ofte være, at eleven skal række fingeren op og sige noget mere i klassen. Forældrene beskriver, at børnene er kede af at gå i skole, og at de trækker sig fra fritidsaktiviteter. Generelt er disse børn ofte mest eksplicite om deres angstsymptomer i hjemmet, mens de symptomer, som barnet viser i skolen, kan være mere diskrete. Forældrene oplever sig magtesløse i forhold til lærernes ønske om barnets deltagelse i undervisningen. Den manglende forståelse af baggrunden

for barnets adfærd kan føre til et pres på barnet og øge oplevelsen af ikke at kunne leve op til faglige og sociale præstationskrav. Dermed øges risikoen for, at der også hos denne gruppe af børn opstår dysfunktionelle mønstre, som vedligeholder angsten. Også her vil skolepsykologens samarbejde med barnets kontekst kunne identificere en eventuel angstlidelse, inden den udvikler sig til at være invaliderende.

Næsten tre fjerdedele af børn med separationsangst har problemer med at gå i skole (Last, 2006). De lidt ældre kan også frygte adskillelsen fra forældrene, men her er også frygten for dårlig faglig præstation en almindelig kilde til angst. Hos de ældste skolebørn er det især tanken om at blive afvist af kammeraterne, der vækker angst (Carr, 2006, s. 462).

### **Angstlidelsers betydning for børns skolepræstationer og social funktion**

Angst berører 10 % af alle børn og forstyrrer indlæring og socio-emotionel udvikling og almen udvikling for både barn samt familie (Breinholst et al., 2012). Angstlidelser hos børn fører ofte til fravær fra skolen, hvilket naturligvis påvirker børnenes indlæring. Men selv når barnet kommer i skole, kan angsten på en negativ måde påvirke muligheden for at lære. Barnets opmærksomhed flyttes fra undervisningen og relationen til kammeraterne til bekymringer, der relaterer sig til angsten. Det ses, at børn med klinisk forhøjet angstniveau fagligt klarer sig under det niveau, der ellers kunne forventes (Wood, 2006). Det betyder, at de

får vanskeligheder med at klare de faglige krav i skolen, og senere kan få problemer med at klare en uddannelse (Creswell et al., 2007). En almindelig antagelse er, at børns læring forudsætter, at de trives i skolen og hjemme. Stallard (2002) fremhæver, at der er et dynamisk samspil mellem emotionel trivsel og uddannelsesmæssig succes.

Børn, der lider af angst, kan være særligt tilbageholdende fx i samspillet med kammeraterne, fordi tanker og oplevelser af trussel fylder hos dem. De kan måske komme til at reagere med mindre social kompetence (Wood, 2006). På den måde er angst, set i et udviklingspsykologisk perspektiv, hæmmende og i værste fald invaliderende, da det influerer bredt på barnets udvikling.

Wood (2006) opstillede hypotesen, at hvis angst spiller en rolle i forhold til ringere skolepræstationer og social tilpasning, så vil en intervention, der reducerer angsten, indirekte forbedre disse resultater. Studiet undersøgte også effekten af alder og køn. I studiet deltog 24 drenge og 16 piger. Alle 40 børn var i alderen 6 til 13 år (gennemsnitsalderen var 9.85 år) og led af svær angst. De fleste af børnene kom fra 2-forældre familier, og de boede i en storby i det vestlige USA. Børnene var henvist fra lokale skolepsykologer, skoleleder og fra et sundhedscenter. Alle børnene deltog i et randomiseret forsøg med intervention med kognitiv adfærdsterapi. Alle børnene opfyldte mindst et af kriterierne for angst i DSM-IV. 8 af børnene havde et stort fravær fra skole. De fleste af forældrene rapporterede om, at angsten allere-

de var set i småbarne- og førskolealderen. Lærerne til 22 børn blev kontak- tet, fx hvis problemet var, at barnet ikke turde tale i klassen. Lærerne skulle overvåge barnets "in vivo disponering" i skolen. Der blev ikke observeret noget statistisk forskel for de børn, hvor lærerne var involveret versus dem, hvor lærerne ikke involveredes. Før og efter interventionen vurderedes omfanget af barnets angst med forskellige interviewskemaer til børn og forældre. Køn og alder påvirkede ikke resultaterne signifikant. Resultatet af undersøgelsen tydede på, at børns skolepræstationer og sociale funktion over tid forbedredes som følge af en reduktion af deres angst. Måske fordi et reduceret angstniveau hos børn med angstlidelser fører til en øget opmærksomhedskapacitet i forhold til stimuli, der ikke er angstfremkaldende som fx undervisning og undervisningsmaterialer. Gade (2012) begrundet dette med, at kognitive ressourcer er begrænsede, og at angst på et vist niveau fanger opmærksomheden i et omfang, så andre processer blokeres.

### **Effekten af kognitiv adfærdsterapi med børn**

Kognitiv adfærdsterapi er en udbredt og efterhånden velundersøgt metode i behandlingen af angst. Metoden er oprindeligt udviklet til behandling af voksne. Stallard (2002, s. 300) definerer metoden som "grounded on the premise that interventions are based upon testable underlying theoretical models that link problematic behaviour and emotions with cognitive processes. Defining the extent and nature of the cog-

nitive deficits and distortions informs the development and content of appropriate interventions". Mychailyszyn et al., (2012, s. 130) henviser til Kendall som definerer kognitiv adfærdsterapi som "a collaborative, problem-focused approach that seeks to address the underlying and maintaining factors of a child's distress".

Det har vist sig, at kognitiv adfærdsterapi er en af de interventionsformer, der er effektive i behandling af børn og unge med angst (Breinholst et al., 2012; Mychailyszyn et al. 2012; Stallard 2002; Wood, 2006). Fx viser undersøgelser baseret på Coping Cat-programmet, at 60 % af børnene efter behandlingen viser signifikant bedring (Breinholst et al., 2012).

Ofte har metoder og teknikker i behandling af børn været udviklet til voksne og er senere udvidet og anvendt til børn. Stallard (2002) har på baggrund heraf identificeret nogle centrale spørgsmål. Børns alder og kognitive funktionsniveau har betydning for, hvordan angsten viser sig. Hos de yngste viser angsten sig oftest som en frygt for adskillelse eller for ting. Frygten er ofte højest specifik, konkret og relateret til umiddelbare trusler. Senere synes frygten at blive mere generaliseret og socialt baseret. Med større kognitiv udvikling ses den hos de ældste børn som en frygt for negativ evaluering og en frygt for fremtiden. Denne udvikling må medtænkes i de modeller, som ligger bag indholdet af en intervention. Desuden kan det være vanskeligt at skelne, hvornår der er tale om normal udvikling eller om almindelig udvikling, der går "skævt". Og hvor

er så det kritiske punkt mellem udviklingsopgaver og en mere vedvarende maladaptiv kognitiv proces? Mange børn, der viser emotionelle eller adfærdsmæssige vanskeligheder, er måske børn i normal udvikling, der blot er på vej til at udvikle passende færdigheder i at identificere, håndtere og mestre udfordringer. Den særlige kontekst, som et barn indgår i, har stor indflydelse på, hvordan det trives kognitivt. Forældres og andre omsorgspersoners, kammeraters og uddannelsessystemets vedligeholdende og beskyttende indflydelse må medtænkes og undersøges. (Stallard, 2002). Selv om der således er evidens for, at kognitiv adfærdsterapi er en effektiv behandling af angstlidelser, er der stadig usikkerhed om, hvorvidt det er den bedste. "Further work is required to integrate developmental theory, systemic models and cognitive behavior therapy in order to develop theoretically sound models to explain the development and maintenance of dysfunctional cognitive processing in children." (Stallard, 2002, s. 300).

### **Hvilken indflydelse har konteksten i behandling af angst hos børn?**

Stallard (2002) foreslår altså, at der arbejdes på at integrere udviklingsmodeller og systemiske modeller med den kognitive adfærdsterapi, og Carr (2006) beskriver det som en beskyttende faktor i forhold til angstlidelser, at der er en god koordination mellem de professionelle, og at forældrene accepterer problemet og indstiller sig på, at det løses. Det kunne derfor være rele-

vant at undersøge, hvilke muligheder der er for at de systemer, som børn agerer i, kan bringes sammen om en indsats i forhold til at støtte et barn med en angstlidelse. Sheridan et al., (2008) nævner, at der er meget få metoder, som bringer skole og forældre sammen i en fælles problemløsning, som er præciserede og validerede. Som et eksempel på en evidensbaseret metode foreslås Conjoint Behavioral Consultation (CBC), som beskrives af Sheridan et al. (2008, s. 171).

“CBC is an indirect method of service delivery that facilitates a collaborative working relationship among the key individuals in a child’s life by establishing linkages between the home and school systems. Given its conceptual importance to the model, *collaboration* is defined here as a relational process between participants by which unique information, expertise, values, and goals are shared, and the insight gleaned from each party is incorporated into a joint intervention and evaluation plan for which all bear some responsibility”

Konsultationen inddeles i fire faser:

1. Identifikation af den adfærd hos barnet, som skal være mål for indsatsen
2. Målsætningen for indsatsen besluttet og interventionsstrategier, som kan benyttes i samarbejdet mellem skole og hjem, besluttet
3. Den fælles plan implementeres på tværs af skole og hjem

#### 4. Effekten af indsatsen evalueres.

Det vurderes, om der er opgaver i forhold til vedligeholdelse og generalisering af effekten

Denne konsultative metode beskrives som en effektiv indsats i forhold til adskillige problematikker hos børn – herunder angstlidelser (Auster et al., 2006; Sheridan et al., 2008). Flere positive faktorer fremhæves. CBC sigter mod at træffe beslutninger og fremme arbejdsmåder, som understøtter familiers behov, bygger på deres styrker fremfor at søge at afdække mangler, og er valide i familiens kulturelle og økologiske kontekst. CBC etablerer stærke skole og hjem sammenhænge og fremmer et støttende netværk, længe efter at konsultationen er afsluttet. Et andet mål for konsultationen er at give konsultanderne viden og færdigheder i forhold til at arbejde med lignende problemstillinger i fremtiden. Konsulenten hjælper med at strukturere og fokusere problemløsningen på en måde, som tillader konsultanderne at systematisere deres indsats. De data, som konsultanderne indsamler, kan diskuteres i teamet og bruges til at guide processen. Samarbejdet gennem CBC modellen formodes at bringe tillid og positiv kommunikation i skole, hjem og konsulent samarbejdet. Men dette er endnu ikke undersøgt empirisk. Det er heller ikke undersøgt, hvorvidt det influerer positivt på forældre-barn forholdet. Langtidseffekten er heller ikke undersøgt hverken hos børn, forældre eller lærere (Auster et al., 2006; Sheridan et al., 2008).

Børns angstadfærd retter sig ofte mod skolen, fx undgåelse af skolegang,

meget fravær eller undgåelse af fx fremlæggelser i skolen (Auster et al., 2006). Det, at der er en tæt sammenhæng mellem psykisk trivsel og uddannelsesmæssig succes, gør det naturligt, at der er et tæt samarbejde mellem lærere og psykologer, når der interverneres i forhold til denne angst.

Mychailyszyn et al. (2012, s. 129) fandt, at "mean pre-post effect sizes indicate that anxiety-focused school-based CBT was moderately effective in reducing anxiety." Endvidere kunne det ses, at effektstørrelsen for behandlingsstudier var større end effektstørrelsen af forebyggelsesstudier. Desuden sås det, at universel forebyggelse havde størst effekt på deltagere med en vis risiko for angst. Studiet kunne ikke bekræfte, at længere behandlingstid havde sammenhæng med større styrke af effekten. En indsats i skolen muliggør, at intervention kan ses i et "økologisk kontekstuel perspektiv". En behandling i skolen er en behandling, der både er klinisk og praktisk meningsfuld og demonstrerer på denne måde økologisk validitet. Skolebaseret behandling vil reducere stigmatisering og vil føre til, at flere kan bruge den samt gøre det muligt at intervenere "in vivo" (Mychailyszyn et al., 2012).

Auster et al. (2006) henviser til, at flere undersøgelser viser, at familieinvolvering i kognitiv adfærdsterapi med børn med angstlidelser giver bedre resultater, end når børn modtager terapien individuelt. Dette modsiges af Breinholst et al. (2012), der påviser, at der ikke kan ses større effekt af forældreinddragelse. Der ses flere forskellige grader af forældrenes inddragelse i en intervention. Forældrene kan ind-

drages som facilitatorer i interventionen, som co-terapeuter eller som medklienter (Auster et al., 2006; Stallard, 2002). Det kan selvfølgelig ikke forventes, at lærere og forældre implementerer et grundigt kognitivt adfærdsterapiprogram (Auster et al., 2006).

## Diskussion

I det følgende vil jeg fremhæve og diskutere de faktorer, der kan være væsentlige, hvis PPR-psykologer vælger at intervenere i forhold til angstlidelser hos børn ud fra en konsultativ tilgang kombineret med elementer fra kognitiv terapi.

I Carrs caseformulering angående børn med angstvanskeligheder (2006) opstilles en lang række prædisponerende, udløsende, beskyttende og vedligeholdende faktorer. Alle faktorer er vigtige, når psykologen skal skabe mening i de mange informationer, der indsamles, når børn er i vanskeligheder (Trillingsgaard & Elsmose, 2010). Hvis man vælger at intervenere ud fra en konsultativ tilgang, er især de beskyttende og vedligeholdende faktorer, der knytter sig til konteksten, væsentlige at være opmærksom på. Carr (2006) opstiller en række beskyttende og vedligeholdende faktorer i behandlingssystemet, i familien, hos forældrene og i det sociale netværk. Nogle af de faktorer, især dem der knytter sig til behandlingssystemet og barnets og familiens netværk, vil det være muligt at arbejde med inden for den konsultative ramme. Fx kan der arbejdes med accept af problemet, behandlingsplan og med at støtte koordineringen mellem de professionelle.

Der er ikke i litteraturen fundet interventionsmetoder, der sammenkobler den konsultative tilgang med kognitiv adfærdsterapi. Der findes flere kognitive adfærdsterapeutiske behandlingsmetoder, der inddrager forældre fx Cool Kids, som er et manualbaseret gruppebehandlingsprogram (Thastum, Jørgensen og Lundkvist-Houndoumadi, 2012). Angstbehandlingen finder her sted uden for barnets daglige kontekst. Dette vil være nødvendigt, hvis man vælger gruppebehandling, men praktiseres også oftest ved individuel behandling.

En intervention i elevernes kendte og trygge miljø må formodes at understøtte indsatsen og dermed øge udbyttet heraf. Stallard (2002, s. 300) fremhæver også dette: "In particular, the possible influences of parents/carers, their peer group, and the wider education system on the development and maintenance of dysfunctional cognitive processes need to be recognized". Fordelene ved at arbejde konsultativt er, at inddragelsen af både forældre, lærere, pædagoger samt eventuelle tværfaglige samarbejdspartnere som fx familiebehandler og sundhedsplejerske kan koordineres. En indsats af denne type er velplaceret i PPR regi, fordi psykologerne i forvejen har en relation til det pædagogiske personale og kan få en henvendelse fra dem på et tidligt tidspunkt. Det allerede etablerede samarbejde med skolen betyder også, at det er nemt at koordinere en indsats og at indsatsen fx kan intensiveres i en periode, hvor det er nødvendigt.

Ved en skolebaseret konsultativ indsats arbejdes der med de voksne om-

kring barnet. Det vil sige, at der her er fokus på de kontekstuelle faktorer. Ved en indsats med kognitiv adfærdsterapi arbejdes med barnets tanker, følelser og handlinger og dermed med et individuelt fokus. I det følgende vil jeg diskutere, hvorledes en konsultativ indsats kan kombineres med en intervention med kognitiv adfærdsterapi.

Vælges der i den konsultative del at arbejde ud fra Conjoint Behavioral Consultation, kan indsatsen beskrives ud fra de fire faser, som metoden bygger på. Den første fase indebærer, at den adfærd hos barnet, som skal være mål for indsatsen, identificeres. I denne proces vil forældre, lærere, pædagoger og psykologen bidrage med beskrivelse af barnets angstsymptomer. Måske ses angstsymptomerne mere i skolen end derhjemme eller omvendt. Beskrivelsen kan danne baggrund for en begyndende caseformulering (Carr, 2006) samt en vurdering af, hvorvidt problemstillingen egner sig til en indsats i en konsultativ ramme. Uegnede problemstillinger vil være der, hvor der fx er store familiemæssige belastninger og udfordringer, eller hvis der er tale om comorbiditet med andre psykiske lidelser hos barnet. Forældrenes rolle i deres børns angstbehandling kan variere mellem at være facilitator, med-terapeut eller klient (Stallard, 2002). Man kan argumentere for, at barnet skal være den primære klient, for at det kan give mening at arbejde med problemstillingen i en skolebaseret indsats.

Fokus må være på at identificere børns angstlidelser på et tidligt tidspunkt, så barnets trivsel og dermed en



hensigtsmæssig udvikling emotionelt, socialt og indlæringsmæssigt støttes.

Hvis der er enighed om, at problemstillingen egner sig til en indsats, som formidles i en konsultativ ramme, vil næste trin være at beslutte, hvad målet for indsatsen er, samt aftale hvilke interventions-strategier, der kan benyttes i samarbejdet mellem skole og hjem. Alt efter barnets alder og modenhed kan man overveje, om det skal deltage i denne fase (Sheridan et al., 2008). I denne analysefase søges information om især de kontekstuelle faktorer, der vedligeholder problemet, men også om de ressourcer, der er til stede i samme kontekst. Psykologens opgave er at facilitere dette og støtte deltagerne i at opnå en fælles forståelse af de bekymringer, der er for barnets udfordringer. Derigennem udvikles en meningsfuld plan for indsatsen. I denne beskrivelse af den konsultative indsats ses der især på barnets adfærd: Hvad sker der, hvor og hvor ofte, og der tales om adfærdsmæssige mål (Auster et al., 2006; Sheridan et al., 2008). Hos Sheridan et al. (2008) arbejdes der i implementeringsfasen ud fra belønning og forstærkning af ønsket adfærd. Man kunne argumentere for at udvide dette med den kognitive komponent tilpasset det enkelte barns alder og modenhed samt angstlidelsens karakter. Psykoedukation af barnet, forældrene og det pædagogiske personale kunne formodes at styrke alle i retning af en fælles forståelse for de vanskeligheder, som barnet er i og de udfordringer, der er i deres samarbejde om at støtte det. I kognitiv adfærdsterapi er eksponering in-vivo ligeledes en central del, og i den

terapeutiske praksis er det almindeligt at inddrage forældre som med-terapeuter i denne del af behandlingen af børns angstlidelser. Forældrene bringer informationer om dagligdagen og barnets udfordringer med at overvinde angsten ind i terapirummet og hjælper derudover barnet med at overvinde angsten i hverdagen, da børn kan have svært ved selv at øve sig (Dittmann og Leth, 2012). Det er vores erfaring, at det giver god effekt også at inddrage lærere og pædagoger, da de er sammen med barnet i mange timer i hverdagen og i mange af de situationer, hvor barnets angst aktiveres.

Angst har forskellige udtryk på forskellige alderstrin, ligesom indsatserne bliver forskellige efter alder, modenhed og problematik (Stallard, 2002). Fx ses separationsangst oftest hos børn i indskolingen. Det er klart at disse elevers netværk af voksne har en særlig betydning. Det betyder, at indsatsen fra PPR i første omgang rettes mod de voksne (forældre, lærere, pædagoger og AKT-vejledere). Inden eleven involveres direkte afdækkes eventuelt vedligeholdende faktorer i konteksten (faglige vanskeligheder, en klasses sociale mistrivsel, familiære belastninger etc.) og der har været ydet konsultativ bistand i forhold til disse. Når eleven inddrages, undersøges hans/hendes negative automatiske tanker, og der laves psykoedukation i forhold til angst til både eleven, forældre, lærere og pædagoger. Herefter planlægges eventuelle samtaler med eleven og samarbejde omkring eksponering. Parallelt hermed etableres et tæt samarbejde med skolens pædagogiske personale, som

vejledes i at støtte eleven i dagligdagen i skolen. PPR psykologen kan fx yde konsultativ bistand i forhold til samarbejdet mellem forældre, lærere og pædagoger om, hvordan de bedst støtter eleven når han/hun skal tage afsked med forældrene om morgenen. PPR kan også yde konsultativ bistand til det pædagogiske personale i forhold til at støtte eleven socialt og fagligt i løbet af skoledagen. Det kan også være relevant at tilbyde et kort samtaleforløb med forældre og/eller barn. Det tætte samarbejde med forældre, lærere og pædagoger og placeringen i skolemiljøet vil gøre det muligt at arbejde mindre abstrakt og mere forståeligt med konkrete situationer og dermed på et alderssvarende niveau.

Angst for nederlag i forhold til faglige præstationer ses typisk hos de lidt ældre skoleelever fra ca. tiårs alderen. Her er det relevant først at undersøge, om eleven har indlæringsvanskeligheder, og i givet fald om der undervisningsdifferentieres tilstrækkeligt i forhold til vanskelighederne. Hvis eleven trods relevant undervisningsplan oplever angst i forhold til faglige præstationer, kan psykologen have et samtaleforløb med ham/hende rettet mod de negative automatiske tanker, og samtidig involvere den/de relevante lærere i psykoedukation og eksponering. Børn i denne alder er typisk så langt i den kognitive udvikling, at de kan få et effektivt udbytte af kognitiv adfærdsterapi (Stallard, 2002).

I vores afprøvning af en indsats i forhold til elever med angst, har den konsultative tilgang og den kognitive adfærdsterapi således haft forskellig

vægtning. I nogle tilfælde har interventionen udelukkende været konsultativ. Dvs. at der har været møder med forældre, lærere og pædagoger. I andre har indsatsen stadig haft afsæt i den konsultative ramme fx i forhold identifikation af den adfærd hos barnet, som har været mål for indsatsen. Derefter har interventionsstrategien været kognitiv adfærdsterapi med vægt på et kortere, individuelt samtaleforløb med barnet ofte suppleret med psykoedukation til forældre, pædagoger, lærere. Indsatsen har i alle tilfælde være tilrettelagt og tilpasset barnets alder og modenhed, angstlidelsens symptomer og tyngde, samt kontekstens forudsætninger og motivation for at bidrage til interventionen.

Den skolebaserede angstbehandling giver mulighed for eksponering og eksperimenter "in vivo", ligesom det er muligt at samarbejde med barnets lærere og pædagoger herom. Der er dog usikkerhed om, hvorvidt dette har en effekt. Der er ikke forsket meget i læreres rolle i angstbehandling (Auster et al., 2006). Ifølge Wood (2007) gav det i et studie ikke en signifikant effekt, at lærere overvågede elevers "in vivo eksponering" (fx af en elev, som ikke turde tale i klassen). Måske er der snarere brug for en indsats fra læreren, der handler om at støtte eleven gennem en god relation, tydelig struktur og anerkendelse fx ved løbende opfølgning og aftaler mellem elev og lærer. Psykologens rolle bliver her at mediere indsatsen. Der er også stadig usikkerhed om, hvorvidt forældreinddragelse ved kognitiv adfærdsterapi til børn giver en øget effekt af behandlin-

gen (Breinholst et al., 2012). Der er mange forskellige typer og grader af forældre- og lærerinddragelse ved angstbehandling af børn. Det kunne være interessant at undersøge hvilken effekt den form for forældre- og lærerinddragelse, der beskrives her, har.

I den sidste fase i Conjoint Behavioral Consultation evalueres der på effekten af indsatsen. Og der vurderes på, om der er opgaver i forhold til vedligeholdelse og generalisering af effekten. Dette falder godt i tråd med, at den kognitive adfærdsterapis sidste element er at forebygge tilbagefald. I denne evalueringsfase kan fremtidige udfordringer identificeres sammen med barnet og de voksne omkring det. De teknikker og tanker, der har haft størst betydning for barnets fremgang, kan opridses. "Det væsentligste i forebyggelse af tilbagefald er, at alle parter er klar over, at øvelse i modig adfærd vedligeholder den positive udvikling, hvorimod tilbagevenden til tidligere tiders undgåelses- og sikkerhedsadfærd vil øge sandsynligheden for, at barnet får et tilbagefald." (Esbjørn, Nielsen, Caspersen, Breinholst & Leth, 2012, s. 145). Dette bekræfter, at det er vigtigt, at der er etableret et tillidsfuldt og tæt samarbejde mellem hjem og skole. Erfaringer fra de forløb, vi har haft i PPR, viser, at den konkrete indsats i forhold til den enkelte elev naturligtvis stopper, når eleven igen er i trivsel. Men når den konsultative indsats og kognitiv adfærdsterapi kombineres i en skolebaseret indsats, er der ofte ikke behov for, som i et traditionelt behandlingsforløb, at en egentlig afslutning markeres. Man kan formo-

de, at det giver tryghed for de implicerede, at samarbejdet let kan genoptages, hvis behovet skulle opstå.

Selvfølgelig forventes det ikke, at lærere og forældre implementerer et grundigt forløb af kognitiv adfærdsterapi, som kræver en kognitiv uddannelse og træning. I den konsultative model lærer de snarere angstbehandlingsstrategier, som inkluderer komponenter fra kognitiv adfærdsterapi (Auster et al., 2006). Gennem metoden lærer det pædagogiske personale symptomerne på angstlidelser at kende, så en tidlig opsporing fremmes. Behandlingens skolebaserede udgangspunkt betyder, at den er let tilgængelig .

Det er evidens for, at kognitiv adfærdsterapi er en effektiv behandling af angstlidelser hos børn (Breinholst et al., 2012; Stallard, 2002). Undersøgelser (Auster et al., 2006) viser, at Conjoint Behavioral Consultation er en effektiv metode i f.t. til at implementere behandling for angstlidelser hos børn. Vores erfaringer tyder på, at en intervention ved hjælp af en kombination af disse to metoder er fordelagtig, måske som et supplement til de ovennævnte metoder. Styrken er, at der kan arbejdes ud fra både individuelle og kontekstuelle forudsætninger og behov. Der mangler dog stadig en konkret undersøgelse heraf.

## Perspektivering

For at undersøge hvorvidt en intervention med en kombination af konsultativ metode og kognitiv adfærdsterapi har en positiv effekt i forhold til at reducere angstlidelser hos børn, vil det blive nødvendigt med en konkret be-

skrivelse af indsatsen. Det kunne være relevant at udvælge nøgleområder, som der særligt skulle fokuseres på fx: kommunikationen mellem skole og hjem samt i hvilken grad indsatsen var konsultativ, og i hvilken grad der blev ydet individuel indsats fx samtaler med barnet. Det kunne ligeledes undersøges, hvordan forældre og skolens pædagogiske personale vurderede indsatsen. Børnenes udbytte af interventionen kunne måles kvantitativt før og efter med diverse standardiserede spørgeskemaer, som måler angstniveau. (Der henvises fx til Esbjørn, Sømhovd, Caspersen & Reinholdt-Dunne, 2012). I den sammenhæng kunne det være relevant at inddrage det funktionelle udkomme af behandlingen (Mychailyszyn et al., 2012). Dvs. at man kunne måle på, hvorvidt barnet aktuelt indgår i flere ikke-undgåelsesaktiviteter. Metodens fleksibilitet og tilpasningen til barnets individuelle behov og faktorer i konteksten kan være dens styrke i praksis, men er dog samtidig en udfordring, hvis man vil måle på dens effektivitet.

## Litteratur

- Auster, E.R., Feeney-Kettler, K.A. & Kratochwill, T.R. (2006). Conjoint Behavioral Consultation: Application to the School-Based Treatment of Anxiety Disorders. *Edition and Treatment of Children*. 29,2, 243-256.
- Breinholst, S., Esbjørn, B.H., Reinholdt-Dunne, M.L. & Stallard, P. (2012). CBT for the treatment of child anxiety disorders: A review of why parental involvement has not enhanced outcomes. *Journal of Anxiety Disorders*. 26. 416-425.
- Bernstein, G.A., Bernat, D.H., Victor, A.M. & Layne, A.E. (2008). School-Based Interventions for Anxious Children: 3-, 6-, and 12-Month Follow-ups. *J.A.M.Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 47(9) 1039-1047
- Carr, A. (2006). *The handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology. A Contextual Approach*. (2.ed). NY, Routledge.
- Creswell, C. & Cartwright-Hatton, S. (2007). Family Treatment of Child Anxiety: Outcomes, Limitations and Future Directions. *Clinical Child and Family Psychology*, 10. (3), 232-253.
- Dittmann, H. & Leth, I. (2012). Kognitiv adfærdsterapi med børn – rammer og muligheder i daglig praksis. I Leth, I & Esbjørn, B.H. (Red.), *Angst hos børn. Kognitiv terapi i teori og praksis. En håndbog for professionelle* (s. 279-299). Dansk Psykologisk Forlag.
- Esbjørn, B. H., Nielsen, S.K., Caspersen, I.D., Breinholst, S. & Leth, I. (2012). Kognitiv adfærdsterapi anvendt på børn – generelle principper. I Leth, I. & Esbjørn, B.H. (Red.). *Angst hos børn. Kognitiv terapi i teori og praksis. En håndbog for professionelle* (s. 125-146). Dansk Psykologisk Forlag.
- Gade, A. (2012). Angstens neuropsykologi. I Leth, I. & Esbjørn, B.H. (Red.) *Angst hos børn – kognitiv terapi i teori og praksis – en håndbog for professionelle*. (s. 45-105) Dansk Psykologisk Forlag.
- Hougaard, E. (2012). Forord. I Leth, I. & Esbjørn, B.H. (red.), *Angst hos børn. Kognitiv terapi i teori og praksis – en håndbog for professionelle* (s.7-11). Dansk Psykologisk Forlag.
- Last, C. G. (2006). *Når børn er bange. Hjælp dit barn med at overvinde angst og frygt*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Leth, I. & Esbjørn, B.H. (Red.) (2012). *Angst hos børn. Kognitiv terapi i teori og praksis – en håndbog for professionelle* (s.13-26). Dansk Psykologisk Forlag.
- Mychailyszyn, M.P., Brodman, D.M., Read, K.L. & Kendall, P.C. (2012). Cognitive-Behavioral School-Based Interventions for Anxious and Depressed Youth: A Meta-Analysis of Outcomes. *ProQuest Information & Learning*, 129-153
- Stallard, P. (2002). Cognitive Behaviour Therapy with Children and Young People: A selective Review of Key Issues. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 30, 297-309.
- Sheridan, S.M., Clarke, B.L. & Burt, J.D. (2008). Conjoint Behavioural Consultation: What Do We Know and What Do We need

- to Know? *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 73, 171-202.
- Sundhedsstyrelsen. (2007). *Referenceprogram for angstlidelser hos voksne*. København: Sundhedsstyrelsen ([www.sst.dk](http://www.sst.dk), søg på titel).
- Trillingsgaard, A. & Elmoose, M. (2010). Caseformulering – en udviklingspsykopatologisk referenceramme. *Psyke & Logos*, 31, 399-416.
- Thastum, M., Jørgensen, L. & Lundkvist-Houndoumadi, I. (2012). Manualbaseret gruppebehandling til børn med angstlidelser i Danmark. I Leth, I. & Esbjørn, B.H. (Red.) *Angst hos børn – kognitiv terapi i teori og praksis – en håndbog for professionelle*. (s. 247-278) Dansk Psykologisk Forlag.
- World Health Organisation. (2000). *WHO ICD-10. Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Klassifikation og diagnostiske kriterier*. København. Munksgaard.
- Wood, J. (2006). Effect of Anxiety Reduction on Children's School Performance and Social Adjustment. *Developmental Psychology*. 42, 2, 345-349

# “Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget.”



## – inklusion fra et elevperspektiv

*Denne artikel er en empirisk funderet kvalitativ analyse af en kommunes inklusionsindsats fra et elevperspektiv.*

**1. Forfatter:** *Thomas Szulevicz*

**Medforfattere:** *Tine Frederiksen, Cand. Psych., Stine Bjerg Gregersen, Cand. Psych., Karoline Winther Hansen, Cand. Psych., Hanna Rosenlund Lodahl, Cand. Psych., Vibe Nørgaard, Cand. Psych., Christina Glad Pedersen, Cand. Psych.*

### Introduktion

Inklusion er mere end nogensinde før kommet på uddannelsesdagsordenen. Aviser bugner med artikler om emnet, forskellige fagblade diskuterer aspekter knyttet til inklusion og en lang række akademiske tidsskrifter udgiver særlige temanumre om inklusion.

Siden ratificeringen af Salamanca-erklæringen i 1994 er inklusionstanken blevet implementeret i den danske folkeskolelov og i bekendtgørelserne for specialundervisning.

Imidlertid har intentionerne i Salamanca-erklæringen om uddannelse til alle vist sig vanskelige at realisere i praksis. Eksempelvis fremgår det af Undervisningsministeriets publikation *Tal der taler* fra 2007, at antallet af elever, som modtog almindelig specialundervisning i specialklasse steg med 26 % fra 2001 til 2005. På tilsvarende vis steg antallet af folkeskoleelever, der modtog vidtgående specialunder-

visning i samme periode med 19 % (Nielsen & Tanggaard, 2011). Efter kommunalreformen i 2007 blev ansvaret for specialundervisningen et kommunalt anliggende, hvilket bl.a. har betydet, at der ikke længere opereres med begrebet vidtgående specialundervisning. Det er derfor heller ikke længere muligt at sammenligne tal efter 2007 med tidligere. Dog peger *Tal der taler* fra 2009 på, at 49.000 af folkeskolens godt 591.000 elever (ca. 8,3 %) i 2008 modtog specialundervisning enten i specialklasser eller i deres normale klasse.

Først med den lovbundne nydefinering af specialundervisning fra 2012 og betydelige økonomiske incitamenter for at ekskludere færre elever har vi over de seneste år set, at der inkluderes flere elever, hvor antallet af inkluderede elever på landsplan har bevæget sig fra 91,3 % i 2010 til 94,9 % i 2013 (Baviskar, 2013).

I kølvandet på den finansielle krise og en heraf følgende presset økonomi i kommunerne er der dog inden for de seneste år kommet øget fokus på de økonomiske gevinster knyttet til inklusion (Lund, 2012; Szulevicz & Tanggaard, in press). I den sammenhæng nævnes ofte, at det danske uddannelsessystem har brugt for mange ressourcer på ekskluderede elever i specialundervisning. Eksempelvis gik 30 % af folkeskolens samlede udgifter i skoleåret 2010/2011 til specialundervisning (Egelund, 2011). Uddannelsespolitisk er der bred enighed om, at dette tal skal nedbringes. Herudover er der med den nye såkaldte inklusionslov sket en ændring af specialundervisningsbegrebet, så det kun dækker over elever, der modtager over 12 speciallektioner om ugen. De nye inklusionsvinde stiller uddannelsessystemet overfor nye udfordringer, og mange kommuner indleder i disse år intensiverede inklusionsindsatser, hvor specialpladser omlægges til inklusionspladser.

Denne artikel udspringer af netop denne indsats. I samarbejde med en større dansk PPR-afdeling har vi etableret et forskningsprojekt, hvor vi har fulgt 10 børn, som fra begyndelsen af skoleåret 2012-13 begyndte i en almindelig folkeskoleklasse efter i en årrække at have været placeret i specialklasser. Eftersom en stor del af den eksisterende inklusionslitteratur beskæftiger sig med læreres og andre fagfolks perspektiver på inklusion, ønsker vi i dette forskningsprojekt at fokusere på de inkluderede elevers *oplevelser* af inklusionsprocessen. Vi anlægger derfor et *elevperspektiv* på inklusionsindsat-

sen, hvor vi forsøger at forstå, hvad inklusion betyder for de elever, som har bevæget sig fra special- til almenklasser.

### **Inklusion fra et elevperspektiv**

Begrebet inklusion bruges i mange forskellige sammenhænge og med forskellige betydninger (Ainscow et al., 2006). På mange måder rummer inklusionsbegrebet en interessant tvetydighed. På den ene side udtrykker inklusionstanken et uddannelsesideal om, at alle elever har ret til og profiterer af at deltage i de eksisterende læringsfællesskaber. På den anden side gælder, at der også er betydelige økonomiske incitamenter forbundet med inklusion. Selvom der ikke nødvendigvis er en modsætning imellem disse to perspektiver på inklusion, ses der aktuelt en tendens til, at inklusion ofte bliver anskuet som en spareøvelse (Lund, 2012; Szulevicz & Tanggaard, in press). Inklusion er dermed også gået hen og blevet et meget kontroversielt emne i den uddannelsespolitiske debat, hvor diskussionerne eksempelvis går på, om der økonomisk bliver allokeret tilstrækkelige ressourcer til etableringen af mere inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen (se eksempelvis Pedersen, 2012).

I dette projekt er vi inspirerede af den engelske professor i pædagogisk psykologi, Peter Farrells forståelse af inklusion. Farrell (2004) beskriver, hvordan fire betingelser skal være opfyldte, før der er tale om inklusion: 1) tilstedeværelse, 2) accept, 3) deltagelse og 4) præstation/læring. Før der kan være tale om inklusion, skal eleven således være fysisk *tilstede* i klasseværel-

set, eleven skal *accepteres* og anerkendes som en værdig deltager i klassefællesskabet, eleven skal være *deltagende* og hermed være aktivt bidragende til skolens og klassens aktiviteter, og endelig skal eleven have et passende *læringsudbytte* ud af at deltage i skolens aktiviteter. Styrken ved Farrells inklusionsforståelse er, at den for det første medtager nogle væsentlige elementer i forståelsen af inklusion. For det andet er den konkret og operationaliserbar, hvilket betyder at man som lærer, psykolog, forælder eller forsker har nogle konkrete parametre at vurdere det enkelte barns inklusionsproces ud fra. Farrells inklusionsforståelse kan dog kritiseres for at have for meget fokus på det enkelte barns inklusion med fare for at overse, hvordan inklusion ikke blot drejer sig om enkeltstående elevers deltagelse og læring i klassen. Derimod vedrører inklusion et fokus på hele klassens læringsmiljø, hvor alle elever – uanset forudsætninger – er deltagende medlemmer. Retfærdigvis skal dog tilføjes, at Farrell i sin inklusionsforståelse også har fokus på, hvordan inklusion er et mangefacetteret fænomen, som både involverer elever, klassekammerater, lærere forældre og skolen som institution i en større uddannelsesmæssig sammenhæng.

I dette forskningsprojekt arbejder vi ud fra Farrells skitserede forståelse af inklusion, samtidig med at vi accentuerer, hvordan inklusionsprocessen aldrig må individualiseres, og blot gøres til et spørgsmål om, hvordan tidligere specialklasseelever inkluderes i deres nye klasser.

En stor del af den eksisterende inklusionslitteratur har, som tidligere

beskrevet, haft fokus på inklusion som begreb eller på professionelle aktørers perspektiver på inklusion. Inklusionsdebatten har altså primært været ført fra et professionelt perspektiv med udgangspunkt i fagpolitiske hensyn (Højholt et al., 2007). I sådanne diskussioner kommer børns og elevers perspektiver på inklusionen sjældnere til udtryk (se dog eksempelvis Højholt, 2011; Winther-Lindqvist, 2012; Larsen, 2012 og Skovlund, 2012 for børne- og elevperspektiver). Et børne- og elevperspektiv fremkommer ved, at man som voksen lægger sine egne relevanskriterier på hylden og prøver at forstå barnets (Højholt, 2011).

Et børne- og elevperspektiv er samtidig et opgør med forestillingen om, at man kan skabe viden om børns og elevers personlige grunde til handlinger, uden at forstå dem i relation til deres særlige ståsteder i den sociale verden. Af denne grund indebærer perspektivet, at man må se *med* eleven ud i den sociale verden og analysere og forstå vedkommendes handlinger og grunde i relation hertil (Larsen, 2011). Hvilke samspil ser eleven ud til at være optaget af? Hvad er eleven rettet imod, og hvad ser ud til at være betydningsfuldt for eleven (Højholt, 2011)? Larsen beskriver børne- og elevperspektivet som: "... en bestræbelse på at forstå barnet som et subjekt, der må forstås i relation til de kontekster, det lever sit liv i, samtidig med at det må forstås som en aktør, der også selv har indflydelse på sine livsbetingelser." (Larsen, 2011: 63). Et børne- og elevperspektiv indebærer desuden, at børn har forskellige forudsætninger for deltagelse i skolen. To elever, som oplever det samme, kan



derfor tolke deres oplevelser forskelligt grundet deres forskellige deltagelses-udgangspunkter. Elevers muligheder for at deltage må derfor altid ses som tæt forbundne til de sociale forhold i deres liv. Et centralt udgangspunkt for arbejdet med børne- og elevperspektivet er hermed en bestræbelse på at begribe, hvordan den enkelte elevs personlige forudsætninger spiller sammen med de sociale rammer, som eleven indgår i.

### **Forskningsprojektet og dets metode**

Artiklens empiriske materiale stammer fra et igangværende forskningsprojekt indgået i samarbejde med en Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) i en større dansk kommune. Den pågældende kommune har indledt en omfattende inklusionsindsats, hvor op 148 af kommunens specialpladser skal omlægges til den almene folkeskole fra 2011 til 2014. I forskningsprojektet er vi optagede af at belyse, hvordan nogle af disse inklusionsprocesser forløber. Vi er optagede af, hvilke forhold der virker fremmende på inklusion, og tilsvarende af de forhold, som skaber barrierer for inklusion. Disse forhold ønsker vi at belyse ved at få de inkluderede elevers perspektiver på inklusionsprocessen. Artiklens empiriske materiale er derfor bygget op omkring kvalitative data, hvor vi har interviewet og observeret 10 elever, som fra skoleåret 2012/13 blev overflyttet fra special- til almenklasse. Herudover har vi lavet sociogrammer i fire af de fulgte elevers klasser. Fra begyndelsen af skoleåret 2012/13 blev 18 elever i den kommune, hvor forskningsprojek-

tet finder sted, flyttet fra special- til almenklasser. Af disse 18 elever indvilgede 10 af dem i at være med i forskningsprojektet. Eleverne var imellem 12 og 16 år, og de var alle tidligere diagnosticeret med enten en ADHD-diagnose eller en autismspektrumforstyrrelse. I forbindelse med forskningsprojektets opstart afholdt vi et indledende informationsmøde, hvor de inkluderede elevers forældre blev informeret om forskningsprojektet.

Alle 10 elever blev interviewet enkeltvist i november 2012, hvor de således havde gået tre-fire måneder i deres nye klasse. Interviewene varede ca. en time, blev foretaget med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, og de blev efterfølgende transskriberet. Interviewene blev analyseret med inspiration fra den fænomenologiske analysemetode *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) (Langridge, 2007).

Hver af eleverne blev observeret to dage i deres klasse, hvor de både blev observeret i undervisningen og i frikvartererne. Observationerne var åbne, men dog teoretisk informerede, og der blev særligt fokuseret på: de inkluderede elevers positioner i forhold til klassefællesskabet, det generelle klima i klassen, lærerens rolle i klassen, elevernes deltagelse i henholdsvis faglige aktiviteter i timerne og elevernes deltagelse i fællesskabet i frikvartererne.

For fire af elevernes vedkommende blev der lavet en mindre sociometrisk undersøgelse. Der blev udformet et spørgeskema med seks kontinuums-spørgsmål til alle klassens elever, hvor de til hvert spørgsmål blev bedt om at skrive tre navne (Cillesen, 2009).

I de følgende afsnit vil vi præsentere undersøgelsens resultater. Alle 10 elever har naturligvis deres egne individuelle baggrunde, forløb og oplevelser af at være flyttet fra special- til almenklasser. Imidlertid vil vi indledningsvist præsentere undersøgelsens resultater med udgangspunkt i Eas, Mads' og Ebbes<sup>1</sup> oplevelser af inklusionsprocessen. Disse tre elever er udvalgt fordi de repræsenterer begge køn og fordi de tidligere er blevet diagnosticeret med henholdsvis ADHD og en autismespektruforstyrrelse. Hertil kommer at de tre informanternes oplevelser på mange punkter var repræsentative for de øvrige elever i undersøgelsens erfaringer med inklusionsprocessen.

### **Ea**

Ea er en pige på 15 år, som er diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelsen Aspergers syndrom. Ea gik i en almen folkeskoleklasse i de første tre år af sin skolegang. Derefter kom hun i en specialklasse, hvor hun nåede at gå i fem år. I specialklassen gik kun otte elever, som alle var diagnosticeret med Aspergers. I interviewet fortæller Ea, at hun har en oplevelse af ikke at have lært nok i specialklassen. Ea beskriver videre, at hun generelt ikke er glad for nye situationer, men at overgangen til den almene folkeskoleklasse forløb fint. Hun fremhæver, hvordan tre piger fra klassen fra starten af tog sig af hende og viste hende rundt. Generelt lægger Ea meget vægt på, hvordan hun har det med sine klassekammera-

ter, hvilket bl.a. kommer til udtryk i nedenstående interviewudrag:

I: "Hvad tænker du, at der skal til for, at du bedst muligt kan føle dig godt tilpas i klassen?"

E: "Det er hvis jeg har nogen at snakke med, og at jeg forstår, at jeg forstår undervisningen."

I: "Det er simpelthen det vigtigste for dig?"

E: "Ja, nok mest det med, at man får nogle nye venner og nogen at snakke med."

Hun fortæller videre, at klassen er delt op i forskellige grupper, og at hun er del af en pigegruppe.

Under observationen beretter Eas lærere, at Ea virker til at have en etableret plads i fællesskabet, men at hendes relation til de andre elever i klassen selvfølgelig bærer præg af, at hun ikke har opholdt sig så længe i klassen.

Ea fremhæver, at hun foretrækker sin nuværende klasse frem for specialklassen. Dette begrundes blandt andet med, at undervisningen er mere udfordrende, motiverende og varieret. Hun beskriver dog også, at hun er nervøs for eksempelvis at fremlægge i plenum på klassen. Generelt er Ea meget opmærksom på sin egen faglige udvikling, og hun vægtlægger flere gange under interviewet, hvordan hun lærer markant mere i sin nye klasse. Dette fokus på betydningen af læring er et generelt tema under interviewet med Ea, og hun påpeger bl.a., at læring giver gode fremtidsmuligheder i form af god uddannelse og et godt job. Under interviewet bliver hun spurgt, om hun kan nævne en episode i skolen, hvor

<sup>1</sup> Alle elevernes navne i artiklen er anonymiserede

hun var rigtig glad, hvortil hun svarer: *“Jeg tror måske første gang jeg fik mit 10-tal i dansk.”*

Generelt giver Ea under både interview og observationer indtryk af, at hun er optaget af at præstere fagligt godt, og at hun bruger meget energi på at fremstå opfaldende overfor sine klassekammerater. Under interviewet beskriver hun eksempelvis: *“Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget.”* Overordnet er det således tydeligt, at Ea bruger mange ressourcer på at finde sin plads i klassens både sociale og faglige fællesskaber. Dette indtryk underbygges af Eas lærere, som i forbindelse med vores observationer i Eas klasse beskriver, at inklusionsforløbet overordnet kan betegnes som lidt af en solstrålehistorie, hvor hun er faldet fint til i sin nye klasse. Imidlertid beskrives også, at Ea har det vanskeligt i matematikundervisningen, at hun har det svært med nye situationer og at Eas mor er tiltagende bekymret for sin datters trivsel i klassen, hvilket hun bl.a. underbygger med, at Ea ikke er sammen med sine klassekammerater i fritiden.

### **Mads**

Mads' forældre blev skilt, da han var 6 år gammel. Mads fortæller, at han har gået i en ADHD-klasse, siden han startede i skole. Mads beskriver selv, at han i ADHD-klassen havde det godt med de andre elever, og at han var 'klassens klovn', der tog let på skolearbejdet og ikke gad lave lektier.

Mads beskriver, at han selv tog initiativ til at ville forlade specialklassen

og begynde i en normalklasse, hvilket han fik opbakning til af både forældre og lærere. Han fortæller ligeledes, hvordan han selv fravalgte sin ADHD-medicin:

*“Jeg fik sådan noget Ritalin, på skolen eller, her det sidste år jeg gik på skolen, der tog jeg ikke Ritalin, fordi jeg synes ikke selv at jeg havde sådan brug for det. Jeg synes godt jeg kunne, hvad hedder det, holde styr på mig selv sådan.”*

Som tilfældet er med Ea, giver Mads også generelt indtryk af at være faldet meget godt til i sin nye klasse. Om det sociale i sin nye klasse beskriver han:

*“Så satte jeg mig bare der, og så, ja. Det var så to andre, og dem snakker jeg også bare med. Det kommer jo bare af sig selv, sådan jo mere man er der og sådan noget. Og så øh, snakker jeg nok egentlig bare og sådan noget. Det kommer af sig selv senere hen og sådan noget. Så, det synes jeg ikke var noget problem.”*

I forhold til det faglige var Mads på forhånd blevet advaret om, at han ville være en del efter de andre i klassen. I den sammenhæng har han bl.a. bekymringer omkring tysk, og generelt er han usikker på grund af manglende erfaringer med det faglige niveau, som han bliver præsenteret for i normalklassen. Imidlertid oplever Mads ikke et voldsomt fagligt efterslæb, og han fortæller også under interviewet, at han søgte nogle flere faglige udfordrin-

ger end han havde fået i specialklassen, hvilket han fortæller om i nedenstående interviewudpluk:

*“Det var egentlig også det jeg ledte efter og sådan noget, altså blive mere vant til sådan noget. Ikke bare blive ved med at være i det beskyttede miljø, man var i. Det var jo meget beskyttet inde på den tidligere skole.”*

En del af Mads' motivation for at forlade specialklassen skal også findes i hans ønske om at begynde i gymnasiet, hvor hans storebror går. Mads pointerer, hvordan gymnasiet for ham er vejen til at tage en uddannelse, hvilket han finder vigtigt for at kunne få et 'normalt liv'.

Gennem både interviewet og under observationerne giver Mads indtryk af at være en meget ansvarlig og pligttopfyldende elev, men han kæmper også en kamp imellem forskellige typer af narrativer om sig selv. På den ene side synes inklusionsprocessen at være en succes, hvor Mads både fagligt og socialt er startet godt i sin nye klasse. Men på den anden side har Mads, ligesom Ea, mange bekymringer omkring at være ligesom sine klassekammerater. I den sammenhæng spiller hans forhistorie som specialklasseelev og ADHD-diagnosticeret en betydelig rolle.

Han bryder sig generelt ikke om betegnelsen 'specialklasse', da han mener, at den giver associationer til at "være handicappet". Han beskriver: "Sådan en specialklasse, det er for nogen der ikke rigtig kan, sådan komme på gymnasiet og alt sådan noget."

Mads' ADHD-diagnose fylder også en del i hans selvbevidsthed, og han beskriver, hvordan en af hans nuværende klassekammerater:

*“... synes at jeg er meget anderledes i forhold til andre ADHD-børn, mere normal igen, ikke. Jeg ved ikke lige, hvordan man siger det, men altså sådan opfører mig mere som nogen der ikke har ADHD og sådan.”*

Mads pointerer flere gange under interviewet, at han føler sig som en normal dreng, og han tøver derfor med at fortælle andre om sin ADHD-diagnose, fordi andre ikke må opfatte ham som usikker og unormal.

Overordnet er Mads' inklusionsforløb efter de første fire måneder forløbet positivt, og han fremhæver selv, at han er glad for at være begyndt i sin nye klasse.

## **Ebbe**

Ebbe er 12 år og bor sammen med sin mor og storebror. Han blev skoleudsat et år, før han skulle begynde i 0. klasse. Han har altid gået i specialklasse og startede i 0. klasse på en lille ADHD-skole med 25 elever. I Ebbes klasse var de 2 elever. I 1. klasse var de 5 elever og Ebbe deltog sideløbende i idræt og matematik i skolens normale 1. klasse. I 3. klasse begyndte Ebbe også at deltage i engelsk. I 4. klasse rykkede Ebbe over i et lokale på en almindelig skole sammen med ADHD-skolen, og de ældste elever herfra og gik således i klasse med 5 elever fra 7.-9. klasse. Han fortsatte sideløbende med at have timer i den normale 4. klasse.

Ebbe begyndte at få medicin for ADHD, da han gik i børnehave, men fortæller at han ikke længere behøver den, fordi han går til fodbold flere gange om ugen. Han synes, at ADHD er en "mærkelig sygdom" og fortæller: "Jeg er ligeglad med det, men man har jo bare en lille fejl på sig, eller i sig kan man sige"

Ebbe har ikke været tilfreds med forløbet op til overgangen til almenklassen fra starten af skoleåret 2012/13. Han har en oplevelse af, at beslutningen om skoleflytning blev trukket ned over hovedet på ham, og konkret beskriver han om flytningen: "Det blev jeg rasende over. Jeg sagde bare: fuck kommunen."

På den nye skole føler Ebbe, at lærerne ikke forstår ham lige så godt som de gjorde i den gamle specialklasse. Han mener, at det skyldes, at lærerne ikke er uddannede til elever som ham. Han beskriver selv, at han finder det vigtigt, at lærerne på den nye skole ved noget om ADHD og hvordan man lærer bedst, når man har den diagnose. I den sammenhæng følte han sig bedre forstået i den gamle specialklasse:

*"Jeg havde nogle lærere som der bedre kunne forstå mig i den klasse. Det' fordi, at vi havde jo alle sammen det samme, så de kan bedre forstå hvordan jeg havde det og sådan noget. Også lærerne, de er jo uddannede til at være med specielle børn".*

Ebbe beskriver, at det mest afgørende for, at han falder til i sin nye klasse er, at han får nogle venner i klassen: "Det er det vigtigste der sker i skolen, det er

*venner. Jeg savner nogle folk der har samme interesser. Det var der oppe på min gamle skole."*

Under interviewet beskriver Ebbe, at han har nogle oplevelser og en adfærd med sig fra sin tid i specialklassen der gør, at han har svært ved at passe ind i den nye klasse:

*"Bare den måde jeg er på, hård mod folk, på grund af det har jeg lært ovre på den gamle skole. Man skal være hård mod folk, tale grimt, ikke være så sød mod folk. Men jeg prøver at ændre mig. Ja, jeg synes bare det er svært"*

I forhold til det faglige fortæller Ebbe, at han var god til matematik på den gamle skole, men at han på den nye skole er blevet dårligere fagligt. Ebbe beskriver selv: "Jeg er ikke særligt god i skolen".

Overordnet er Ebbe mere kritisk overfor hele inklusionsforløbet end Ea og Mads. Han var ked af at skulle skifte skole, og han savner generelt sine gamle venner fra den gamle skole. Ebbe fokuserer i interviewet ikke så meget på de faglige aspekter, som Ea og Mads gjorde, og han oplever selv, at han har det vanskeligt med en stor del af det faglige.

## **Sociogrammer**

Udover interviewene og observationerne med eleverne lavede vi en mindre sociometrisk undersøgelse i fire af vores informanternes klasser. Disse fire informanter var alle drenge, hvor to af eleverne gik i den samme 8. klasse (Martin og Jens), mens de øvrige to gik i henholdsvis 5 (Ebbe). og 7 (Filip).

klasse. Vi havde udformet et spørgeskema med seks kontinuums spørgsmål: 1) Hvem vil du helst lave gruppearbejde sammen med? 2) Hvem vil du helst være sammen med i din fritid? 3) Hvem vil du helst være sammen med i frikvartererne? 4) Hvem vil du helst invitere med til fødselsdag? 5) Hvem vil du helst sidde ved siden af i klassen? 6) Hvem kan du bedst lide fra klassen? Til hvert spørgsmål skulle alle klassens elever skrive tre navne. Den overordnede intention med spørgsmålene var, at de både skulle adressere forhold vedrørende klassernes faglige og sociale fællesskaber.

I forhold til spørgsmål angående klassernes faglige fællesskaber var der på tværs af de undersøgte klasser en kønstendens til, at drengene valgte drenge, mens pigerne omvendt valgte piger. Herudover var der i alle klasserne mellem én og fire elever, der slet ikke blev valgt af andre. Sociogrammerne viste også, at der oftest var nogle få elever, der blev valgt mange gange, mens resten af eleverne fordeltes mere jævnt.

I Martin og Jens' klasse fremgår det, at de begge er en del af en stor drengegruppe, som gensidigt vælger hinanden. Jens er den, der får næstflest valg i klassen, mens Martin ligger mere gennemsnitligt. Martin og Jens vælger gensidigt hinanden, men vælger derudover forskelligt. Jens vælger de andre elever, som bliver valgt af mange, og han får også genvalg herfra. Martin vælger og bliver genvalgt af nogle elever med færre stemmer.

Ebbe vælges og genvælges gensidigt af et par andre elever, mens Filip over-

hovedet ikke bliver valgt af nogle af de andre elever i sin klasse.

I relation til klassernes sociale fællesskaber ses samme tendenser som omkring de faglige fællesskaber, hvor der er en kønnet opdeling, og hvor det typisk er de samme elever fra hver klasse, som ikke bliver valgt af deres klassekammerater.

Sociogrammer kan aldrig stå alene, da de eksempelvis ikke kan forklare, hvorfor det undersøgte fællesskab ser ud som det gør. De er derfor ganske overfladiske, udgør kun et øjebliksbillede, ligesom der også kan være en tendens til, at eksempelvis fraværende elever bliver glemt i klassekammeraternes svar (Bisgaard, 1999). Alligevel kan sociogrammerne bruges til at indikere nogle tendenser i de undersøgte klassefællesskaber. Eksempelvis er det interessant, at der i både de sociale og faglige fællesskaber er én til fire elever, som ikke bliver valgt af deres klassekammerater – og at der samtidig er tale om de samme elever i relation til både faglige og sociale fællesskaber. Nogle af de elever, som *ikke* bliver valgt, er således ikke i alle tilfælde de såkaldte inklusionselever, men elever, som i forvejen gik i klasserne. Herudover indikerer sociogrammerne, at der er tale om vidt forskellige inklusionsforløb for de fire informanternes vedkommende. En af eleverne hører til blandt de mest valgte elever i klassen, to af eleverne ligger mere gennemsnitligt, mens den sidste af eleverne slet ikke bliver valgt af sine klassekammerater på nogle af de seks stillede spørgsmål. Disse indtryk blev i overvejende grad også underbygget under vores observationer i informanternes klasser.

Som beskrevet, er dataindsamlingen foretaget på et tidspunkt, hvor eleverne har gået i deres respektive klasser i omkring fire måneder. De er således fortsat relativt nyankomne, og deres oplevelser af at være inkluderede skal derfor ses i lyset af deres korte ophold i de nye klasser.

I den resterende del af artiklen vil vi diskutere nogle af de væsentlige perspektiver og problemstillinger, som vores undersøgelse peger på.

### **Stræben efter normalitet**

Vores informanter er imellem 12-16 år, og for de fleste elever i den alder gælder, at de er opmærksomme på *ikke* at skille sig for meget ud. Hos mange af de inkluderede elever ser en sådan opmærksomhed imod *ikke* at skille sig ud imidlertid ud til nærmest at være endnu stærkere end hos deres jævnaldrende klassekammerater. Vores informanter kommer alle fra en potentielt stigmatiserende specialklassebaggrund, som de enten ser ud til at ville skjule eller distancere sig fra. Hertil kommer, at mange af de nyligt inkluderede har overvejelser, som går på, hvordan deres nye klassekammerater tænker omkring deres diagnoser. De nærer således alle et ønske om at være "normale" eller om ikke at skille sig ud, hvilket bl.a. kom til udtryk ved, at nogle af vores informanter helst ikke ville have, at deres klassekammerater skulle vide, at de blev interviewet i forbindelse med forskningsprojektet. Ved forskningsprojektets indledende informationsmøde gjorde flere af elevernes forældre også opmærksom på, at deres børn brugte mange ressourcer på ikke at skille sig ud fra deres nye klasse-

kammerater, og de var derfor bekymrede for, om forskningsprojektet risikerede at udstille eller stigmatisere deres børn yderligere.

Med elevernes optagethed af ikke at skille sig ud, er de reelt underlagt et normalitetspres, som grundlæggende kan siges at være i strid med inklusionsidealets fokus på, at skolen/klassen skal tilpasse sig mangfoldigheden af elever, snarere end, at det er den enkelte (inkluderede) elev, som skal tilpasse sig et bestemt ideal (Ainscow et al., 2006). I klasserne synes der således at foregå nogle subtile tilpasnings- og normaliseringsprocesser, hvor eleverne er underlagt nogle bestemte normer for, hvordan man er/gør elev. I den sammenhæng er det også interessant, at vores informanter både er diagnosticeret på autismspektret og med ADHD. Bl.a. Skovlund (2012) har tidligere analyseret, hvordan diagnoser kan være konstituerende for diagnosticerede børns selvforståelser. Mads er selv meget opmærksom på, at hans diagnose og specialklassebaggrund kan spille en rolle i forhold til klassekammeraternes opfattelse af ham, hvori mod Ea eksempelvis fokuserer mindre på sin diagnoses betydning for klassekammeraternes opfattelse af hende. Men som allerede beskrevet gælder for dem begge, at de er meget optagede af, hvordan de fremstår i deres klassekammeraters øjne.

Hvis vi vender tilbage til Farrells inklusionsdefinition synes punkt 2 og 3 vedrørende accept og deltagelse at være meget centrale i forhold til elevernes inklusionsforløb. Hvordan er man som elev en accepteret deltager i klassens fællesskab? Måske bør der i

forbindelse med diskussionerne om inklusion være større fokus på, hvordan der pædagogisk kan arbejdes med klasserumskulturer, der bredt accepterer mangfoldighed, og gør det meningsfuldt og legitimt for elever, lærere og forældre at tage ansvar for de forskellige deltagelsesudgangspunkter for forskellige elever.

### **En fagligheds- og læringsoptik**

Et gennemgående karakteristikum hos mange af vores informanter (med undtagelse af Ebbe) er, at de fokuserer meget på deres faglige udvikling. I den sammenhæng fremhæver de fleste, at der var for få udfordringer i specialklasserne, og at en væsentlig motivation for at skifte til normalklasserne var et ønske om øgede faglige udfordringer. Både Mads og Ea var eksempelvis nervøse for, at niveauet i specialklasserne var for lavt til, at de ville kunne begynde på deres ønskede ungdomsuddannelse.

På et overordnet uddannelsespolitisk niveau vidner elevernes optagethed af faglighed om, at de seneste års betydelige fokus på faglighed i folkeskolen er slået meget bredt igennem. I forlængelse heraf indikerer det ligeledes, at den uddannelsespolitiske diskurs om nødvendigheden af at tage en ungdomsuddannelse i høj grad også har præget specialområdet. De tidligere specialklasseelever ser således ud til at have internaliseret 95 %-visionen, og ønsket om at fortsætte på en ungdomsuddannelse ser ud til at udgøre en betydelig drivkraft for flere af dem.

Elevernes optagethed af faglighed er også interessant fra et inklusionsper-

spektiv. Umiddelbart er det positivt, at mange af eleverne finder motivation i de faglige udfordringer. En ulempe kan dog være, at flere af specialklasseeleverne også kan risikere at lide nogle faglige nederlag. Med blandt andre uddannelsesforskeren Gert Biesta (2011) kan man også kritisk stille spørgsmålstegn ved, om der i uddannelsessystemet generelt fokuseres for ensidigt på et kvalifikations- og faglighedsperspektiv. Hermed risikerer vi at overse, at (god) uddannelse ikke kun snævert lader sig definere som et spørgsmål om tilegnelse af faglige færdigheder, hvilket særligt må siges at være en relevant overvejelse i relation til inklusionspraksis. I forlængelse heraf fremgår det også tydeligt af vores informanter, at de synes at være på en form for overarbejde i deres nye klasser. De kæmper således dels med at leve op til, hvad de oplever som hårdere faglige krav end i specialklasserne, og dels med at indgå i et nyt, socialt klassefællesskab, hvor de, som ovenfor beskrevet, er meget optagede af ikke at skulle sig ud.

### **En vellykket inklusion?**

På trods af de ovenfor beskrevne udfordringer synes flere af vores informanters inklusionsprocesser umiddelbart vellykkede. Under observationerne er flere af informanterne helt upåfaldende sammenlignet med deres klassekammerater, flere af deres lærere giver under observationerne udtryk for, at de nye elever fungerer godt i deres nye klasser og eleverne giver under interviewene i overvejende grad indtryk af at være glade for deres nye klasser.



Dog fremstår Ebbe her som en undtagelse og som den eneste elev, som decideret giver udtryk for, at han hellere ville vende tilbage til sin gamle klasse.

Imidlertid er det også her centralt at nuancere billedet af de inkluderede elevers forløb, som også peger i retning af nogle mere generelle perspektiver på forståelsen af inklusion.

For det første tilhører informanterne i dette forskningsprojekt en målgruppe af tidligere specialklasseelever, som på forhånd var vurderet til at være de mest ressourcerstærke blandt eleverne fra specialklasserne. Alt andet lige må inklusionsprocesserne omkring disse elever antages at forløbe mere gnidningsfrit end hos grupperne af mindre ressourcerstærke specialklasseelever.

For det andet er det væsentligt at pointere, at inklusion jo ikke i sig selv er vellykket blot fordi den inkluderede elev fremstår upåfaldende. Hvis vi vender tilbage til Farrells (2004) definition gælder, som beskrevet, at eleven skal være tilstedeværende, accepteret, deltagende og lærende, og disse parametre er langt fra nødvendigvis opfyldte ved, at den inkluderede elev fremstår upåfaldende. I forhold til elevernes inklusionsforløb er det også værd at bemærke, at det efter fire måneder er vanskeligt at danne sig et klart billede af, om eleverne eksempelvis opfylder Farrells krav om, at de skal være accepterede deltagere i deres respektive klassefællesskaber. I forlængelse heraf skal også pointeres, at eleverne udviste forskellige opfattelser af, hvor inkluderede de selv følte sig. Generelt følte både Mads og Ea sig godt taget imod af både lærere og klassekammer-

rater i deres nye klasser, hvorimod Ebbe fandt transitionen fra special- til almenklassen vanskeligere. Vi har i den sammenhæng ikke fokuseret så meget på eksempelvis lærerens rolle i forbindelse med inklusionsarbejdet. Ebbe pointerer selv, at han havde en oplevelse af, at lærerne i hans gamle specialklasse havde større grad af viden om (special)pædagogisk praksis overfor elever med ADHD. Generelt peger en stor del af inklusionslitteraturen (se eksempelvis Ainscow et al., 2006) også på lærernes store betydning for, hvordan omstillingen til øget inklusion forløber. Derfor er det også tankevækkende, at en ny rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2013) redegør for, hvordan mange lærere oplever at stå overfor en både vanskelig og til tider frustrerende opgave i arbejdet med inklusion i folkeskolen.

For det tredje gælder, at en vurdering af inklusionsindsatsen ikke blot må rette sig imod de inkluderede elever. Ofte er vi tilbøjelige til at individualisere vores forståelser af inklusion. Således taler vi ofte om 'inklusionsbørn', og der er generelt primært fokus på, hvordan det inkluderede barn klarer sig. Imidlertid indikerer vores empiri, at inklusion ikke blot drejer sig om, hvordan de tidligere specialklasseelever klarer sig i den ordinære folkeskole. Derimod skal fokus være på klassens samlede kultur, klassens læringsmiljø, lærerens rolle i inklusionsprocessen, forældre-hjem-samarbejdet, PPRs rolle osv.. Disse erkendelser er naturligvis også centrale i forhold til PPRs arbejde med inklusion, hvilket vi kort vil diskutere i afsluttende afsnit.

## Afsluttende perspektivering: PPRs rolle

De intensiverede inklusionsindsatser rundt omkring i kommunerne stiller nye og anderledes krav til både elever, forældre og de professionelle aktører omkring børn – og herunder også til PPRs ansatte. Denne artikel bygger på en mindre undersøgelse fra en enkelt kommune og med kun ti børn, som er blevet fulgt relativt kort tid efter deres inklusion i en almindelig folkeskoleklasse. Med disse forbehold in mente vil vi alligevel afslutte artiklen med at fremhæve nogle af undersøgelsens overordnede perspektiver for PPRs fremadrettede arbejde med inklusion.

For det første er flere af eleverne i overvejende grad glade for deres nye klasser. Flere af dem er faldet godt til både socialt og fagligt. Eksempelvis ser Mads ud til at fungere så godt i sin nye klasse, at det kan undre, at han ikke langt før er blevet inkluderet i en normalklasse.

For det andet gælder dog også, at inklusion er en meget krævende proces for de elever, som skifter fra special- til almenklasser. De fleste af eleverne har under deres specialklasses tid tidligere fulgt enkelte fag i almenklasserne, men overgangen til en helt ny klasse – og ofte ny skole – er en stor omvæltning, hvor der både stilles nye faglige og sociale krav. I den sammenhæng fremgik det meget tydeligt af vores empiriske materiale, at de inkluderede elever bruger betydelig energi på *ikke* at skille sig ud, og at de var underlagt et stort normalitetspres.

For det tredje er det væsentligt at betone, at inklusion ikke blot drejer sig om 'inklusionseleverne'. Inklusion er

derimod et arbejde med hele klassens læringsmiljø. Dette kom bl.a. frem i den sociometriske del af undersøgelsen, hvor der i relation til både de faglige og sociale spørgsmål var flere elever, som aldrig blev valgt af deres klassekammerater. Flere af disse ikke-valgte elever var ikke såkaldte inklusions elever, men derimod elever, som i forvejen gik i klasserne. I den sammenhæng er det i relation til PPRs arbejde med inklusion også relevant at hæfte sig ved de inkluderede elevers foromtalte normalitetsstræben. Denne stræben foregår i relation til et klassefællesskab, hvor eleverne er optagede af *ikke* at skille sig ud. Dette peger på, at en væsentlig del af inklusionsindsatsen med fordel kan rette sig imod klassefællesskabet, hvor PPR kan indgå som sparring i forhold til udvikling af mere inkluderende og accepterende klassefællesskaber med plads til mangfoldighed.

## Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013)
- Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim. Aarhus.
- Bisgaard, N.J. (1999). *Iagttagelse – psykologisk og pædagogisk*. G.E.C Gads Forlag. København.
- Cillesse, A. (2009). Sociometric Methods. I: K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (red.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. The Guilford Press. New York.

- Egelund, N. (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus Universitetsforlag.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicólogo*, Vol 30 (1), 74-85.
- Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Højholt, C., Larsen, M.R. & Stanek, R. (2007). *Børnefællesskaber – om andres børns betydning*. Pædagogisk Centrum: Forlaget Børn og Unge. København.
- Langridge, D. (2007). Interpretation and Meaning: IPA, hermeneutic phenomenology and template analysis. I: D. Langridge. *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. Harlow: Pearson Education.
- Larsen, M.R. (2011). Børneperspektivet fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Larsen, M.R. (2012). Hverdagslivets anekdotiske betydning – når børnelivet falder ud af helhedstænkningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 49. årgang (06), 400-412.
- Lund, H.H. (2012). Inklusionens økonomi er en spareøvelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Vol. 4 (12), 17-22.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011) *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, E. (2012). *Inklusion – fra skole til samfund*. Frydenlund. Frederiksberg C.
- Skovlund, H. (2012). Stemmer fra diagnosticerede børn om relationer i specialpædagogiske fællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 49. årgang (06), 423-437.
- Szulewicz, T. & Tanggaard, L. (in press.). Inclusion and budget cuts – the Contours of Educational Psychology in the Marketplace. *Nordic Psychology*.
- Winther-Lindqvist, D. (2012). De stille elever – illustreret gennem to drenges skift mellem skoleklasser. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 49. årgang (06), 380-391.

## Andre blikke på forældres positioner i børns mobning



*Hvordan kan man forstå forældre som aktører i forhold til mobning blandt børn i skolen? Søger man svar i den internationale forskningslitteratur finder man et felt domineret af det perspektiv, at børn, der mobber og mobbes i skolen har forskellige karakteristiske problematikker derhjemme, som kan forklare deres adfærd. Forældrenes måde at opdrage og relatere til børnene på og den stemning, der præger hjemmet, ses bredt som det, der skaber grobund for børnenes adfærd som udøvere eller ofre for mobning i skolen. I min forskning på feltet har jeg taget et andet afsæt og er startet ved en interesse for forældres oplevelser af at have et barn, der mobbes i skolen og for forældrenes betingelser for, igennem samarbejde med skolen, at hjælpe deres barn. Igennem analyser af et sammensat empirisk materiale bestående af bl.a. interviews med forældre, lærere, skoleledere og elever, samt af en række offentlige dokumenter om mobning, folkeskolens formål, forældreansvar, m.v., bidrager forskningsprojektet her til feltet med indsigter i, hvordan forældres agens i børns mobning ikke kan forstås som en kausal sammenhæng, men må ses som komplekst samvirkende med en række andre aktører på såvel lokale som samfundsmæssige og politiske niveauer. Artiklen her skitserer forskningsprojektets eksplorative forløb og præsenterer de analytiske perspektiver og nye indsigter i genstandsfeltet, som det har genereret.*

Af Nina Hein, ph.d.

Som en del af et tværfagligt dansk forskningsprojekt om mobning<sup>1</sup>, har jeg de senere år interesseret mig for forældres positioner, dels i børns mobning i skolen generelt og dels i skole/hjem-samarbejdet omkring mobning og trivselsproblemer mere specifikt. Der findes stort set ingen dansk forskning på området og i den internationale litteratur finder man et kvantitativt domineret forskningsfelt, som ret entydigt fokuserer på forældres opdragelsesmetoder og tilknytningsforhold til børnene som årsag til deres mobbe-

ler offeradfærd. I store træk peger litteraturen på, at forældre, hvis barn er involveret i mobning i skolen – uanset om det er som udøver, offer eller i en blandet mobber / offer position – højst sandsynligt har problemer med det, der betegnes som 'dårlig familiefunktion'. I en dansk kontekst har man igennem de seneste 10-12 år især i skolepolitiske og -faglige offentlige diskurser kunnet iagttage et særligt fokus på forældres ansvar for børns sociale opførsel blandt deres klassekammerater.

Forbindelsen imellem forældre og deres børns sociale adfærd i skolen udforskes og forstås altså bredt som direkte og forholdsvis enkel: Forældre,

1 'eXbus' – Exploring Bullying in Schools ([www.exbus.dk](http://www.exbus.dk))

der på den ene eller den anden måde gør for meget eller for lidt i forhold til opdragelse, omsorg, egen social adfærd, m.m., tænkes at påvirke deres barn på måder, der kommer til udtryk i barnets problematiske adfærd i skolekonteksten. Ved at vise børnene et godt eksempel med deres egen opførsel, ved at opdrage børnene med hvad der opfattes som passende fasthed og passende omsorg, samt ved at *tage ansvar* i forhold til børnenes sociale adfærd på skolen, kan forældre således forhindre, at børnene udøver eller 'inviterer' til mobning.

Spørgsmålet er imidlertid, om problematikken stiller sig helt så enkel.

Med artiklen her vil jeg skitsere, hvordan jeg er gået til genstandsfeltet fra en anden vinkel, og hvilke nye indsigter i forældres positioner i børns mobning i skolen det har genereret. Først vil jeg give et helt kort indblik i den eksisterende forskning på området. Dernæst vil jeg præsentere de overordnede teoretiske perspektiver og de empiriske data der ligger til grund, såvel for arbejdets kundskabsinteresser som for den analytik jeg har sammensat for at kunne få indsigt i andre og mere komplekse sammenhænge i genstandsfeltet. Undervejs vil nogle af disse sammenhænge blive præsenteret.

## Litteraturen

Den norsk/svenske psykolog Dan Olweus var den første, der eksplicit forbandt børns involvering i *mobning* med deres forældres opdragelsesstil, da han benævnte en gruppe skoledrenge, hvis reaktionsmønstre han betegnede som aggressivt, som *mobbere*, og fokuserede sin forskningsinteresse omkring

den eventuelle sammenhæng imellem drengenes adfærd og den opdragelse og omsorg eller mangel på samme, som de havde fået af deres primære omsorgspersoner (Olweus, 1980). I en senere undersøgelse med særligt fokus på *offerets* profil (Olweus, 1993), var det ligeledes forældrenes problematiske relation til deres (dreng-)barn, der blev beskrevet som førende til en offerposition. Smith & Myron-Wilson (1998) refererer i en forskningsoversigt:

“According to Olweus, a boy who is most likely to become a victim is a placid, cautious, sensitive boy who develops a close and overprotected relationship with his mother; or who has a father who is critical and distant and who does not provide a satisfactory male role model”

(Smith & Myron-Wilson, 1998: 410)

Olweus tidlige studier har dannet grundlag for en væsentlig del af den følgende internationale forskning i forældres positioner i børns mobning. Det er i dag svært at finde et studie af børns sociale og relationelle problemer i skolen og deres forældres eventuelle positioner heri, der ikke refererer til eller direkte baserer sig på en del af Dan Olweus' forskning, ligesom dette gælder for store dele af den internationale mobbeforskning generelt.

Parallelt med den måde, der i forskningslitteraturen om mobning ofte tegnes personkarakteristikker af mobbeudøvere hhv. mobbeofre, giver den del af litteraturen, der interesserer sig for forældrenes rolle, typisk bud på den

type af forældre og familieforhold, der kendetegner mobberes og mobbeofres hjemmebane. Et nyere forskningsreview, (Nickerson et al., 2010) opsummerer resultaterne af den aktuelle forskning på området:

“Although this is a relatively new area of inquiry, the existing research concerning parent-child relationships reveals some consistent trends. Bullies are more likely to have avoidant attachment styles and distant, less supportive relationships with parents. In addition, parents of bullies are more likely than parents of other children to use physical means of discipline and to lack warmth and empathy. Victims also have insecure attachment styles, though they may be either avoidant or ambivalent. In contrast to bullies’ distant relationship with parents, passive victims and boys, in particular, tend to have overly close and emotionally intense relationships with parents” (Nickerson et al., 2010: 192).

Som citatet her peger på, fokuserer også den nyere forskning på feltet på sammenhænge imellem mobning og de involverede børns tilknytningsrelationer til deres forældre, forældrenes opdragelsesstrategier, m.m. Med få undtagelser tager man inden for dette forskningsfelt altså udgangspunkt i en antagelse om, at børns involvering i mobbemønstre i skolen kan ses som en direkte konsekvens af forskellige forhold og relationer *i hjemmet*. Og de kvantitative forskningsresultater bekræfter tilsyneladende denne hypotese.

## Et andet teoretisk og empirisk afsæt

Man kan imidlertid vælge at udvide sit blik på forældres agens i forhold til børns mobning ved at gå teoretisk og empirisk frem på nogle andre måder end de, jeg har netop har refereret til. Med et de-essentialiserende og kausalitetsperforerende teoretisk perspektiv bliver det f.eks. muligt at forstå det, der i megen forskningslitteratur ses som udvikling og udfoldelse af *personlighed*, som *subjektiv tilblivelse* konstitueret gennem stadige komplekse processer imellem subjekter og deres omgivelser. Begrebet om subjektiv tilblivelse trækker på en forståelse af *subjektivering*, sådan som dette begreb er udviklet af Michel Foucault og sidenhen videreudviklet af en række forskere som Judith Butler (1993), Bronwyn Davies (2000), Dorte Marie Søndergaard (2003), m.fl. At arbejde med subjektiveringsprocesser peger inden for denne tilgang på, at man tager udgangspunkt i en forståelse af, at subjektet *konstitueres* – bliver til som subjekt – igennem en stadig proces af samtidig underkastelse og aktiv anvendelse af kulturens materielt-diskursive praksisser og forståelser. Søndergaard (2005) skriver om subjektivering:

“Kulturen, handlerutinerne, den diskursive praksis, narrativerne og betydningssystemerne (Bruner 1993), materialiteterne (Harraway 1997; Law 2003), de (mulig) gjorte kroppe (Butler, 1993) – alt dette udgør formende instanser, gennem hvilke subjektet gives mulighed for at agere som kultu-

relt genkendeligt og legitimt medlem af det samfund og de sociale grupper og sammenhænge, som han eller hun er henvist til at leve sit liv gennem deltagelse i” (Søndergaard, 2005:240).

Fra dette perspektiv vil børns (og voksnes) adfærd og forholdemåder i konkrete kontekster altså ikke blive betragtet som et udtryk for deres *personlighed* på tværs af tid og sted, men vil i stedet ses som et udtryk for den enkeltes anvendelse af de subjektpositioner, forståelser, forholdemåder, narrativer, m.m., som han eller hun har til rådighed at gøre sig kulturelt genkendelig igennem.

Parallelt til forståelsen af den enkeltes adfærd og subjektposition i konkrete, sociale kontekster som noget, der til stadighed bliver til, muliggøres og betinges af mange forskellige, intra-agerende<sup>2</sup> konstituenten, kan også et fænomen som mobning anskues som værende skabt af en række samvirkende kræfter. Fra dette perspektiv forstås mobning som sociale processer, der bliver til i et komplekst samvirke mellem forskellige kræfter i en given situation,

snarere end som resultatet af enkle, kausale sammenhænge<sup>3</sup>.

Med afsæt i sådanne – om end på daværende tidspunkt langt mindre afklarede – perspektiver på subjektet og på fænomenet mobning, gennemførte jeg i 2008-2009 en række kvalitative interviews med forældre, hvis børn i en periode havde oplevet sig mobbet i skolen. Mit formål med disse interviews var at få nogle forældrevinkler på genstandsfeltet ‘forældres positioner i børns mobning’. Forældrene blev rekrutteret uden nogen større systematik<sup>4</sup>, det eneste kriterium for deltagelse var, at de havde egne erfaringer som forældre til et barn, der var eller havde været involveret i mobning i folkeskolen. Jeg foretog i denne omgang 12 interviews med forældre, der gav udtryk for at have en erfaring at dele. Det gjaldt for dem alle, at deres barns erfaringer primært var som offer for mobning. Forældrene kom fra hele landet, deres børn gik på små og store folkeskoler i landets store byer, i provinsbyer og på landet. Forældrenes uddannelsesbaggrund og socioøkonomiske si-

2 Begrebet om *intra*-aktion er hentet hos Karen Barad (2007), der anvender det som et alternativ til begrebet om *inter*-aktion, som i Barads forståelse forudsætter, at der findes adskilte, individuelle enheder, der mødes og interagerer. Med begrebet om *intra*-aktion vil Barad understrege, at afgrænsningen og fikseringen af adskilte elementer er noget, der produceres *i og med* mødet mellem forskellige kræfter, i og med *intra*-aktionen.

3 En sådan forståelse af mobning kommer til udtryk i en stor del af forskningsprojektets eXbus’ arbejde, se bl.a. Kofoed og Søndergaard (2009; 2013)

4 Jeg fik kontakt med størsteparten af disse forældre ved at henvende mig på e-mail til det samlede tekniske-administrative og videnskabelige personale på min arbejdsplads, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, DPU. I mailen præsenterede jeg kort mit forskningsprojekt og bad de flere hundrede kolleger om at hjælpe mig med at etablere kontakt til de af deres venner, bekendte og familiemedlemmer, der måtte have erfaringer med mobning i deres barns klasse, og som havde mod på at dele disse erfaringer med en forsker.

tuation spændte fra ufaglærte enlige forældre, til lærerpar og akademikere. I disse første interviews interesserede jeg mig primært for forældrenes perspektiver: Jeg efterspurgte deres konkrete og personlige erfaringer med at have et barn, der følte sig mobbet af andre børn i skolen, deres forsøg på at agere i forhold til barnet, i forhold til skolen og i forhold til øvrige forældre og elever (se også Hein, 2009).

Disse interviews gav mig indsigt i nogle forbløffende klare mønstre i forældrenes erfaringer med at forsøge at hjælpe deres børn ud af deres udsatte situation i skolen. Jeg fik indsigt i en voldsom afmægtighed, som disse forældre havde oplevet som en følge af deres langvarige og i alle tilfælde ufrugtbare forsøg på, i samarbejde med skolen, at hjælpe deres børn.

Interviewene pegede på, at forældrenes delte forventning om, at de ved at indlede et samarbejde med skolen ville kunne sikre en fælles indsats for at bringe mobningen til ophør, ikke blev indfriet. Tværtimod blev forældrenes henvendelse til skolen begyndelsen på et langt og opslidende forløb, som i stedet for at hjælpe barnet, forstærkede dets oplevelse af utilstrækkelighed, eksklusion og afmagt og producerede en lignende oplevelse hos forældrene.

Det var de fleste af forældrenes erfaring, at lærerne – på trods af barnets egen oplevelse af at blive mobbet – *afviste*, at barnet var udsat for mobning i skolen. Barnets adfærd blandt de andre børn i skolen, stemte ikke overens med den måde, mobning, mobbere og mobbeofre blev karakteriseret i den mobbedefinition, man arbejdede ud fra. Denne mobbedefinition, der som regel

er en del af skolens lovpligtige 'handlingsplan mod mobning', syntes bredt at blive anvendt som et *sorteringsværktøj* med hjemmel til at afgøre, hvem der kunne gen- og anerkendes som 'rigtige' ofre for mobning. Som oftest kunne lærere eller skoleledere da med henvisning til denne definition af mobning *afvise*, at der var tale om mobning. I stedet blev problemerne forklaret som enten typiske køns- eller aldersrelaterede småproblemer; man talte om pigefnidder eller om, at drengene *jo er* drenge, eller problemet blev tolket som et, der havde at gøre med det, der blev forstået som barnets *personlighed*.

Det var ikke kun børnenes reaktioner, der blev forstået og forklaret med henvisning til sociale kategorier eller personlighedstræk. Disse forældre, der aktivt forsøgte at hjælpe deres børn ud af deres udsatte position i skolen, syntes også at blive mødt og forstået som tilhørende nogle forståelseskategorier, der kunne *forklare* deres forholdemåder og reaktioner: Når Camillas mor igen og igen henvendte sig til Camillas klasselærer med sine bekymringer over Camillas tiltagende mistrivsel i sin klasse, da blev hun mødt og forstået som en overbekymret mor og en moderne 'curlingforælder'; hun blev ikke mødt som en mor, der reagerede forståeligt og fornuftigt på, at hendes datter gav udtryk for at trives meget dårligt blandt sine kammerater i skolen. Og når Søren forældre blev ved med at møde op på lederens kontor for at bede om hjælp til Søren situation i sin klasse, hvor han dagligt blev kaldt 'fede', 'spækhugger' eller 'hamburger' af de andre drenge, så oplevede de at blive mødt og forstået som *kværun-*



ter, ikke som et forældrepar, der havde en legitim og forståelig grund til at være frustrerede og ulykkelige over, at deres søn – på tredje år – dagligt blev mobbet i sin klasse.

I mødet med skolens professionelle oplevede de interviewede forældre altså en forbløffende mangel på genkendelse af deres iagttagelser og forholdemåder som meningsfulde. Undervejs i sådant et forløb begyndte forældrene derfor ofte at tvivle, både på deres egen dømmekraft og på deres barns fortællinger. Og de tænkte: Ser vi helt forkert? *Er det faktisk os, der har et blindt punkt i forhold til vores barn?*

Typisk forsøgte forældrene i en periode at følge skolens tolkninger og handlingsanvisninger, og gjorde sig umage for at forholde sig kritisk og analyserende til både barnets fortællinger og til deres egen adfærd og eventuelle andel i barnets problemer. De prøvede at ignorere barnets klager og mismod, eller de prøvede at tale barnet til fornuft og forklare, at det, som det oplevede som mobning bare var helt almindeligt skoleliv. De forsøgte at hærde det 'svage' barn, slanke den tykke dreng eller insisterede på et fokus på det positive i den ulykkelige piges skolehverdag. Når barnet herefter fortsat, måske på 7. måned eller på 2. år, gav udtryk for at blive mobbet eller frosset ude af sine klassekammerater, havde tiltagende fysiske symptomer og stadig oftere kom grædende hjem fra skole, da begyndte forældrenes oplevelse af afmagt for alvor at sætte ind. Efterhånden som forløbene skred frem og henvendelserne til skolen blev flere og flere, oplevede forældrene, at deres måder at reagere på deres barns situa-

tion, af skolen blev tolket som en del af årsagen til barnets problemer. Disse tolkninger af forældrenes reaktioner og forholdemåder var som regel ikke nogle, der blev udtrykt direkte i dialogen mellem skole og hjem. Men gentagne og meget direkte antydninger var ikke til at tage fejl af. "*Sig til dine forældre, at de skal holde op med at bekymre sig så meget*", sagde skolepsykologen til Camilla, som igennem sine første tre skoleår var kommet grædende hjem fra skole flere gange om ugen.

Undervejs i forløbet var skole/hjem-samarbejdet som oftest blevet til en kamp om at definere barnets virkelighed i skolen: Var barnet offer for 'ægte' mobning og havde det dermed ret til skolens hjælp, eller kunne problemerne snarere forklares med henvisning til barnets personlighed, alder, køn eller forældre, og ansvaret for en løsning dermed tildeles hjemmet?

### **Nye kundskabsambitioner**

Indsigten i et forskningsfelt domineret af monokausale og individfokuserede forståelser af forbindelsen mellem mobning, børn og forældre, og en empirisk indsigt i en række forældres slænde parallelle oplevelser af et afmægtiggørende skole/hjem-samarbejde omkring mobning, kom til at udgøre et stærkt argument for, hvilken type af indsigter mit aktuelle forskningsprojekt bedst kunne bidrage til feltet med. Dels blev ambitionen at skabe indsigter, der kunne bevæge sig ud over de individualiserende og snævert årsag-virknings orienterede perspektiver, der præger feltet, og dels ønskede jeg at udvikle forståelser af, hvad det er der er på spil i samarbejdet mellem foræl-

dre og skole vedrørende mobning, som synes at producere afmagt frem for løsning. Det var ikke på noget tidspunkt mit ærinde at søge at afvise, at forældres adfærd i hjemmet, deres relationer til og opdragelse af deres børn kan udgøre et vigtigt element i den måde, børnene (re)-agerer på og relaterer sig til deres kammerater i skolen. Megen forskning og almindelig livserfaring peger på en sådan sammenhæng. Jeg ønskede således ikke at undersøge, *hvorvidt* forældre kan forstås som medaktører i børns mobbeproblematikker, men snarere, *hvordan* forældres bidrag og betingelser som aktører i sådanne situationer kan forstås. For at kunne undersøge dette, havde jeg brug for yderligere empirisk materiale, der kunne give mig indsigt i nogle af de forskellige aktørperspektiver og konkrete konstitueringsprocesser, igennem hvilke forældre og børn bliver til i forskellige subjekt positioner i forbindelse med børns mobbeproblematikker i skolen. Jeg foretog derfor løbende<sup>5</sup> interviews med såvel elever, lærere, skoleledere og forældre, – både til børn, der var positioneret som mobbede og som mobbeudøvende elever – og jeg foretog observationer af elevernes hverdag i skolen og af et enkelt forældremøde om en konkret mobbeproblematik. I et par tilfælde gav mine interviews og observationer mig adgang til at få indblik i forskellige aktørperspektiver på den samme situation, hvor forældre var blevet involveret i elevers problemer med mobning og eksklusion

5 Denne indsamling af empiriske data foregik henover to år med *adgang* som det helt primære udvælgelseskriterium.

i skolen. Den ene af disse cases udspillede sig omkring en dreng på 13 år, Frederik, som igennem nogle måneder havde følt sig mobbet og ekskluderet fra fællesskabet blandt sine tidligere fem bedste venner fra klassen. Her fulgte jeg udviklingen i et samarbejdsforløb mellem Frederiks forældre, skolen og de øvrige involverede drenges forældre, og fik foruden deltagelse i et forældremøde også mulighed for at foretage interview med drengenes klasselærer, skolens leder og nogle af de involverede drenges forældre om sagen. Skolelederen og drengenes klasselærer afviste, at der var tale om mobning. I stedet forstod og forklarede skolelederen Frederiks problemer i drengegruppen som en følge af de selvværds- og personlighedsproblemer, som han mente Frederik havde pådraget sig ved forældrenes skilsmisse 6 år tilbage. Blandt de involverede drenges forældre var der som udgangspunkt enighed om, at Frederik var blevet dårligt behandlet og lukket ude af deres drenges fællesskab, og at de som forældre, sammen med skolen, måtte arbejde på at afhjælpe situationen. Efterhånden som samarbejdsforløbet skred frem, blev situationen imidlertid etableret og efterhånden også bredt accepteret i forældregruppen som en sag, der handlede om Frederiks problematiske personlighed og hans forældres ansvar – og forsøg på ansvarsfralæggelse – herfor. Af mine interview med forældre, skolens leder og Frederiks klasselærer fik jeg indtryk af, at den subjektposition der her blev tilbudt Frederik (og hans forældre), blev til igennem en lang række gensidigt konstituerende elementer i og udenfor den konkrete situation, der

tilsammen kunne producere en sandhed, som gav mening for de fleste<sup>6</sup>.

### De teoretiske ressourcer

Den konkrete teoretiske optik, der hjalp forskningsprojektets empiriske analyser frem, blev løbende udvidet efterhånden som nye data kaldte på analytiske perspektiver og begreber, som kunne hjælpe mig med at gribe de dynamikker af samvirkende kræfter på flere samtidige niveauer, som mit empiriske materiale tegnede konturerne af. Helt centralt i denne analytiske optik står sociologen Adele Clarkes perspektiver på begrebet om en 'situation' (Clarke, 2005). Her ansues en given empirisk, sociokulturel situation som en dynamisk *helhed*, udgjort af mange forskellige samvirkende og gensidigt konstituerende humane og non-humane elementer.

Med en 'situationel analyse' rettes fokus mod den konkrete, empiriske situation man interesserer sig for, og svar på, hvad der konstituerer mening, agens og sammenhæng i situationen, søges i analysen af relationerne imellem de konkrete elementer her. I stedet for at inddrage teoretiske spekulationer om forskellige makroniveaues påvirkning, søger man at opnå denne type indsigt *empirisk og konkret* ved at interessere sig for, hvordan konsekvenser af forskellige f.eks. samfundsmæssige, diskursive, eller økonomiske betingelser kommer *til udtryk* i de empiriske data i netop den situation, man analyserer. På denne måde bliver en given diskurs eller en given lovgivning på skoleområdet kun relevant for ana-

lysen i det omfang de empiriske data viser, at denne diskurs eller denne lovgivning bliver anvendt af, eller får direkte eller indirekte betydning for, situationens involverede aktører.

Fremgangsmåden i 'Situational Analysis' er i store træk den, at et givent empirisk problemfelt eller en given 'situation' beskrives tæt igennem forskellige typer af *situationelle kort*. I mit arbejde har jeg primært arbejdet med det, Clarke kalder for 'messy maps'. Dette er kort over den eller de situationer, man ønsker at blive klogere på, på hvilke man, uden struktur eller censur, noterer alle de elementer fra det empiriske materiale, der kan tænkes at have konstituerende betydning for den problemstilling man undersøger. Man kan med et analytisk sigte vælge at ordne og kategorisere elementerne på et 'messy map'. Men i en erkendelse af, at en hvilken som helst 'situation' altid er i bevægelse, at den aldrig vil kunne beskrives på en sand eller udtømmende måde, og i en bestræbelse på at forblive analytisk åben overfor mine data så længe som muligt, har jeg bevidst anvendt rodet på mine 'messy maps' til at holde fast i det analytiske blik på situationen under lup som en, der *er* rodet og betydningsmæssigt sammensat af en masse forskelligartede elementer, der virker sammen på tværs af kategorier og på tværs af det, man traditionelt kalder for mikro- og makroniveauer. På den måde har de ustrukturerede, situationelle kort i det her arbejde fungeret som analytiske redskaber, der har gjort situationernes mange og forskelligartede elementer og deres samvirkende produktivitet, synlig for mig.

6 Se Hein, 2013

I casen omkring Frederik kunne jeg med denne fremgangsmåde få øje på, hvordan 'situationen' bl.a. indeholdt elementer som skolelederens oplevelse af at blive udfordret i forhold til sin lederposition, hans forståelser af moderne forældre generelt og Frederiks forældre specifikt, hans forståelser af folkeskolens opgave, udfordringer, ansvar, m.m.; hvordan blandt andet mails, telefonsamtaler og møder mellem de involverede forældre og skolen, en fælles erindring om Frederiks forældres voldsomme skilsmisse 6 år tilbage samt forældrenes ønske om at være ansvarlige og vellykkede forældre med vellykkede, normale børn, også udgjorde virksomme og intra-agerende elementer i situationen.

I sin fulde udfoldelse er Adele Clarkes empirisk-analytiske begreb om en 'situation' (Clarke, 2005) i vid udstrækning parallelt til filosofien og fysikeren Karen Barads mere filosofisk-teoretiske begreb om et '*apparatus*' (Barad, 2007). Dette begreb henviser til det samvirkende hele af materielt-diskursive kræfter indenfor et givent, men ikke klart afgrænset felt, som mening, modsætninger, fænomener og subjekter produceres igennem. Analytisk kan Barads begreb om '*apparatus*', i forhold til Clarkes '*situation*', fungere som begreb for et bredere niveau, som en situation – her i forståelsen af noget mere lokalt empirisk – kan ses som en del af og et udtryk for. I dette forskningsarbejde anvendte jeg derfor begrebet om '*apparatus*' til at *zoome ud* fra de konkrete, lokale situationer; til at rette større fokus på de samfundsmæssige, diskursive, økonomiske og politiske kræfter, der havde vist sig agentielle i

analysen af de lokale situationer, og som også ville kunne forventes at have agens i andre, lignende lokale situationer indenfor dette felt.

Med fokus på dette bredere niveau i analysen af situationen omkring Frederik, hæftede jeg mig således ved, hvordan udbredte diskursive forståelser, f.eks. af begreber som personlighed, normal-anormal, mobning-ikke mobning og forældreansvar, samt strukturelle forhold som det fri skolevalg, den formelle fordeling af magtpositioner og – beføjelser i relationen mellem skole og forældre, syntes at danne grundlag for meningsfuldheden i mange af de konkrete udvekslinger og slutninger i situationen, ligesom disse konkrete hændelser på lokalt plan syntes at bekræfte de diskursive forståelser og strukturelle forhold som givne og meningsfulde.

Med forståelsen af en empirisk '*situation*' som en del af et givent '*apparatus*', fik jeg således skabt og fastholdt et blik for, hvordan konkrete forældres agens i konkrete børns sociale praksisser i skolen *samtidigt* må ses som del af en lokal situation og som en del af et bredere '*apparatus*', hvis diskursive, institutionelle, politiske og øvrige kræfter virker sammen med forståelser, følelser, handlepraksisser og øvrige materielt-diskursive kræfter på det lokale, situationelle niveau og *tilsammen* producerer særlige meningsfulde kategorier og forståelser, særlige muligheder og modsætninger, særlige subjektpositioner og handlerettigheder for de konkrete aktører her. Jeg skal vende tilbage til nogle konkrete bud på en analyse af det '*apparatus*', som producerer forståelser af og betingelser for for-

ældres agens i børns mobning i den danske folkeskole nedenfor.

Undervejs i mit arbejde fandt jeg det nødvendigt at gen-adressere den i forskningsfeltet dominerende forståelse, at børns mobbeadfærd i skolen kan forstås som en direkte konsekvens af deres relation til deres forældre. For at kunne gøre det, havde jeg brug for nogle teoretiske redskaber til at kunne zoome tættere ind på et subjektært analyseniveau og rette fokus på nogle af de begreber, som mainstream forskningen på området baserer sig på. Det handler blandt andet om *relationer* (jf. bl.a. Olweus (1980), Smith & Myron-Wilson (1998), Stevens et al. (2002), Rigby (1993) m.fl.), og det handler om *forventninger* – jf. bl.a. Nickerson et al. (2010), Monks et al. (2005), Walden & Beran (2010), m.fl., som alle trækker på Bowlbys tidlige (1969) tilknytnings-teori og i nogle tilfælde også Mary Ainsworths teori om tilknytningstyper (Ainsworth et al., 1978).

I ældre bidrag fra psykologerne Urie Bronfenbrenner (1979) og Kurt Lewin (1917;1933) fandt jeg nogle perspektiver på individets betingelser og muligheder for væren og udvikling som uløseligt forbundet med både delene og helheden af dets omgivelser, som jeg mente ville kunne anvendes til at gen-adressere feltets selvfølghedsfortælling om forældres indflydelse på børns sociale adfærd i skolen. Herfra hentede jeg inspiration til en specifik analytisk optik på *relationer omkring* et barn som nogle, der stiller betingelser for barnets situerede tilblivelse og adfærd, og jeg hentede inspiration til en opmærksomhed på *forventninger* som nogle, der har langt større og mere

kompleks agens i subjektets relationelle tilblivelsesmuligheder, end de traditionelt tillægges indenfor psykologien.

Urie Bronfenbrenner (1979) betragtede et individs udviklingsbetingelser som tæt forbundet med *helheden* af dets omgivelser. Fra dette perspektiv kan man ikke, hvis man interesserer sig for et barns betingelser for at blive til som kammerat og elev i en skoleklasse, nøjes med at fokusere på barnets hjemmemiljø *eller* på situationen i skolen, eller på dem begge hver for sig. Man må interessere sig for *forbindelser og relationer*, både imellem de forskellige nære omgivelser, som barnet selv er deltager i, men også imellem f.eks. forældrenes, klassekammeraternes og lærernes forbindelser til hinanden og til andre aktørgrupper, samt for de diskursive, institutionelle, politiske, m.v. kræfter, der påvirker disse miljøer og relationer.

I mit empiriske case materiale kunne jeg med denne re-fokusering på relationer se, hvordan relationer imellem forældre og lærere/ledere og imellem forældre internt i forældregrupper, i høj grad var medvirkende til at stille betingelser for, hvem en dreng som f. eks. Frederik kunne blive til i sin skolekontekst og hvilke muligheder hans forældre havde for at påvirke deres drengs betingelser her. Disse relationer og den agens de syntes at have, kunne imidlertid ikke forstås løst fra de mange andre kræfter, der var til stede i den enkelte konkrete situation: Den situationelle analyse og Barads begreber om apparatus og intra-aktion gjorde det tydeligt, at disse relationer og deres konstitueringskraft på situations- og subjekt niveau blev til i et kom-

plekst samvirke mellem følelser, magtpositioner, lokale hændelser, populære diskursive forståelser, strukturelle og skolepolitiske tiltag, m.m.

Det samme gjorde sig gældende i forhold til den pointe om *forventninger som subjektivitetskonstituerende kraft*, som jeg hentede inspiration til hos Kurt Lewin (1917;1933)<sup>7</sup>. I en traditionel tilknytningspsykologisk forståelse beskæftiger man sig med individets forventninger til, hvordan det kan indgå i relationer med andre mennesker, som en afspejling af de 'indre arbejdsmodeller' barnet har opbygget igennem sin tilknytningsrelation til sine primære omsorgspersoner. I den forståelse af forventninger jeg har arbejdet med her, er barnets forventninger til sine omgivelser, til sin egen mulige position og til sine mulige relationer i en konkret situation, snarere konstitueret af barnets mange og komplekse erfaringer med relationer til forældre, øvrige nære familiemedlemmer, pædagoger, lærere og andre vigtige voksne og børn, og desuden konstitueret af barnets mange forskellige diskursive, kropslige og materielle erfaringer. Kurt Lewins pointe om forventninger (1917, 1933) handler om, at man, i bestræbelsen på at forstå et individs adfærd som interagerende med dets omgivelser, må interessere sig for, hvad individet *forventer sig* af disse omgivelser og hvad disse omgivelser *forventer sig* af individet. Tanken er, at det er omgivelserne, *sådan som de stiller sig og fremstår for*

*det enkelte individ*, der har betydning for individets adfærd og udvikling i disse omgivelser. I min anvendelse af denne pointe har jeg igen medtænkt begreber fra Clarke (2005) og Barad (2007) og har peget på, at den måde, hvorpå en situation og dens aktører opfattes og materialiserer sig for enkelte subjekter, – hvorvidt noget eller nogen fremstår som skræmmende, afvigende, tillidsvækkende, stærke eller svage – disse forestillinger og forventninger er konstitueret af en række forskellige, samvirkende elementer og kræfter i den situation og det apparatus, der ageres i. F.eks. er forventningen om, at 'en mobber' i en drengekrop agerer som han gør på grund af sine *aggressive reaktionsmønstre*, en forventning, der er produceret af en række sammenhængende materielt-diskursive kræfter i et særligt apparatus. Denne forventning virker performativt ind i lokale situationer, hvor drenge genkendes som mobbere, deres handlinger kommer til syne som aggressive, og forklaringen søges i hjemmet. *Forventningen* producerer altså konkrete forståelser af konkrete børns adfærd, som igen betinger omgivelsernes reaktioner og forholdemåder i forhold til barnet. Disse reaktioner og forholdemåder kommer nu til at konstituere barnets omgivelser og dermed det aktuelle situationelle grundlag, som barnet gives at forstå sig selv og blive til i stadig interaktion med.

Begreberne om relationer og forventninger fra henholdsvis Bronfenbrenner (1979) og Lewin (1913, 1933) gav mig mulighed for forsøgsvist at forstyrre og udvide feltets dominerende forståelse af, at det helt primært er børns relati-

7 Inspirationen fra Bronfenbrenner og Lewin er udfoldet i artiklen: *Nye perspektiver på forældre som aktører i børns mobning i skolen*, som indgår i min ph.d.-afhandling (Hein, 2012)

on til deres forældre, der er den afgørende analyseenhed, når man søger at forstå børns adfærd blandt jævnaldrende i skolen.

### **Fornytt fokus på 'apparatet'**

Med anvendelsen af en optik bestående af tre samtidige niveauer for analyse (subjekt-, situations- og apparatusniveau), kunne jeg nu få øje på, hvordan forældre, elever, lærere og skoleledere blev positioneret og positionerede sig, agerede med og reagerede på et væld af tilgængelige materielle-diskursive elementer og kræfter, der virkede på langs og på tværs af de forskellige niveauer. Analyserne viste, at disse kræfter kunne antage mange former afhængig af den lokale situation og dens aktører, men at særligt tre diskursive kræfter gik på tværs af de enkelte situationer og syntes at få en stærk agens i det konkrete, lokale samvirke de blev tilbudt her. Dels syntes *forståelsen af mobning* som noget, der foregår imellem aggressive og jigsawsvage børn, hvis særlige karakter er skabt igennem deres opdragelse hjemmefra og deres relationer til forældrene, at være en stærk kraft i feltet og en potent aktør i skole/hjem-samarbejdet omkring mobning. Desuden syntes en *forståelse af moderne forældre som ansvarsfralæggende og krævende* at være udbredt og meget performativ i feltet, ligesom et *fokus på ansvarsfordeling* mellem skole og hjem gik igen som en stærk aktør i mine empiriske cases. Dette fokus og disse forståelser er ikke et udtryk for enkelte forældres, læreres eller skolelederes lokale eller individuelle tilgange. Igennem en analyse af forskelligt offentligt tilgængeligt skrift-

ligt materiale<sup>8</sup> omhandlende skolepolitiske visioner, folkeskolens udfordringer, forældres positioner i børns skoleliv generelt og i børns mobning specifikt, blev det klart, at den politiske bekymring for Danmarks internationale konkurrenceevne, der blev vakt efter de danske skoleelevers skuffende resultater i den første PISA undersøgelse i år 2000, kom til at intra-agere med de forståelser af mobning, der samtidigt begyndte at dukke op og blive aktuelle i det danske skolefelt. I det følgende vil jeg skitsere hovedtrækkene i den diskursanalyse, der tilførte mit arbejde nye indsigter i det 'apparat', som forældres positioner i børns mobning i skolen bliver til og forstås igennem.

#### *Ansvarsfralæggende forældre*

Analysen af forskellige politiske dokumenter pegede på, at man i en bestræbelse på at opgradere det fagligt kvalificerende indhold i folkeskolen, igennem de sidste ca. 10-12 år politisk har arbejdet på at etablere et klart skel, dels imellem, hvad der forstås som fagligt og socialt i skolen, dels imellem, hvilke aktørgrupper der skal tage ansvaret for henholdsvis det faglige og det sociale. I denne proces har man forsøgt at afgrænse skolens (primære) ansvar til det rent faglige, og har med indførelsen af forskellige tests, evalueringer og internationale såvel som nationale sammenligninger af skolernes faglige resultater med eleverne, lagt et

8 I form af avisartikler, debatindlæg, lovforslag, politiske notater, kampagnemateriale, m.m. fra de seneste ca. 10-12 år. Denne analyse er publiceret i artiklen *Forældre på banen*, som indgår i Hein (2012).

kraftigt pres på de enkelte skolers og læreres faglige performance. Fordringen til forældrene har været, at de skulle overtage det primære ansvar for det, der forstås som det 'sociale' i skolen, hvilket i denne logik groft sagt er alt det, der ikke er 'fagligt'. Som en del af bestræbelsen på at etablere og legitimere denne ansvarsfordeling mellem skole og hjem, der ved at lægge ansvaret for det sociale indhold i skolen over til forældrene kunne fastholde skolens fokus på den rent faglige optimering, blev det i 2002 politisk italesat som et problem, at der var sket en *ansvarsglidning* fra forældre til skole og det øvrige samfund. Og det problem ville man politisk søge at gøre noget ved. Med denne konstruktion af *problemet* skabte man politisk grundlaget for den i dag meget udbredte forståelse af moderne danske forældre som *ansvarsfralæggende*. Min analyse af forskellige politiske tekster, medietekster og populærlitteratur om emnet viser, at denne kategori, 'de ansvarsfralæggende forældre', favner bredt. Den peger både på de forældre, der på grund af egen karriere og det, der forstås som forkælelse og umodenhed i generationen, søger at udlicitere ansvaret for deres børns opdragelse til skolen (jf. Lange, 2007). Med *Loven om styrkelse af forældreansvaret*, der blev vedtaget i 2005, hverver samlebetegnelsen 'de ansvarsfralæggende forældre' også de såkaldt *ressourcesvage forældre*, hvis børn i stort omfang identificeres som dem, der på grund af dårlig opdragelse og manglende forældreengagement præsterer utilfredsstillende fagligt og forstyrrer undervisningen.

Samtidig med det politiske fokus på forældrenes rolle og ansvar i børns skoleliv, vågnede omkring årtusindeskiftet en opmærksomhed på *mobning* i det danske skolefelt. Praksisfeltet såvel som de børneretslige og skolepolitiske organisationer hentede forståelse af fænomenet hos den helt dominerende forsker på området, Dan Olweus, hvis syn på forældres problematiske opdragelse af og relationer til deres børn som det, der skaber grobund for mobning, blev udgangspunktet for, hvordan man i feltet forstod problemets kerne. I samvirke med de aktuelle politiske diskurser om, at ansvaret for børns sociale liv i skolen var gledet fra dets retmæssige plads i hjemmet og ud i skolen, kom også det skærpede fokus på mobning blandt danske skoleelever til at fokusere på forældrenes ansvar eller mangel på samme.

#### *Krævende forbrugerforældre og nye modsætninger mellem hjem og skole*

Da man, som en del af den ny politiske strategi for 'Fremtidens folkeskole' i 2006 indførte en række test og evalueringer til at måle elevernes og de enkelte skolers faglige præstationer med, blev disse teknologier politisk italesat som redskaber *forældrene* kunne bruge til at *komme efter skolen*, hvis deres barn ikke lærte nok – og dermed implicit – hvis deres barns lærer og skole ikke gjorde det godt nok. Og dermed blev der givet liv til den forståelseskategori, der i dag har vokset sig stor under betegnelsen 'de krævende forbrugerforældre'.

Forholdet imellem skole og forældre blev i denne proces således rekonstitu-



eret igennem en fordeling af subjekt positioner, hvor skolen og dens lærere blev tildelt positionen som dem, der igennem centralt fastsatte læringsmål og metoder skal sørge for, at elevernes målelige, faglige præstationer forbedres, og hvor forældrene blev tildelt positionen som dem, der dels skal sørge for, at eleverne opfører sig ordentligt og er læringsparate i skolen, og dels, igennem kritisk tilsyn med den enkelte elevs og den enkelte skoles faglige resultater, skal holde øje med, om den *vare*, som skolen leverer, er god nok. Med dette er en modsætningsrelation imellem forældre og lærere blevet produceret, i hvilken forældre positioneres som *forbrugere af folkeskolen* og som sådan er blevet gjort til *kontrollører* af, om lærerne præsterer tilfredsstillende fagligt, og lærerne er blevet gjort til *bedømmere* af, om forældrene gør det godt nok med opdragelsen af barnet.

Fra det perspektiv, at man kan trække en klar skillelinje imellem hvad der er *fagligt* og hvad der er *socialt* i skolen, kommer elevernes relationelle problemer her til syne for skolens professionelle som noget, der hører til i en stor rodet masse af ballade og uro, der skyldes elevernes uhenigtsmæssige opdragelse hjemmefra og som ikke har nogen forbindelse til skolens *faglige* indhold. Relationelle problemer eleverne imellem bliver indenfor denne forståelseshorisont til *undervisningens andet*, og håndteringen heraf ses dermed som endnu en af de mange urimelige ekstraopgaver, som pålægges lærerne, og som skolen derfor – med henvisning til nødvendigheden af at opretholde en grænse imellem hvad der er skolens og hvad der er for-

ældrenes ansvar – søger at trække en grænse udenom.

#### *Ansvarsfordeling og betingelser for skole/hjem-samarbejdet omkring mobning*

Adskillelsen mellem skolens faglige ansvar og forældrenes ansvar for den sociale del af børnenes skoleliv er imidlertid lovgivningsmæssigt undtaget, når det helt specifikt drejer sig om *mobning*. Når et barns relationelle problemer i skolen kan defineres som *mobning*, er de danske skoler i dag *lovmæssigt forpligtede* til at igangsætte en allerede formuleret handlingsplan. Der kan stadig peges på det enkelte barns personlighed og opdragelse eller på forældrenes egen sociale adfærd som (en del af) årsagen, men skolen har i dette tilfælde *formelt* ansvaret for at handle og forsøge at løse problemet. At skolerne er blevet forpligtet ved lov til at skulle gribe ind og handle hvis en sag defineres som mobning, er umiddelbart positivt og skaber en forventning om, at mobning er noget man tager alvorligt og tager ansvar for på de danske skoler. Problemet er imidlertid, at der med denne specifikke, formelle ansvars-tildeling opstår et uhenigtsmæssigt fokus på, hvorvidt en given situation kan defineres som 'ægte' mobning eller ej.

I det 'apparat' af samvirkende kræfter, som håndtering af børns problemer med mobning i skolen aktuelt er givet at fungere igennem, da har et konstruktivt og tillidsfuldt samarbejde imellem skole og forældre meget dårlige betingelser. I dette 'apparat' vil forældre, i det øjeblik de italesætter deres barns sociale problemer i skolen som mobning, initiere en interessekonflikt i forhold til skolen. Forældrene vil have

interesse i, at skolen anerkender og dermed forpligtes til at håndtere problemerne som mobning; skolen vil have interesse i at skelne skarpt imellem, hvad der kan defineres som mobning og hvad der ikke kan, fordi dette er afgørende for, hvorvidt problemet ligger indenfor skolens *eller* forældrenes ansvarsområde. I dette apparat af samvirkende kræfter giver det god mening, at forældre, der henvender sig til skolen, fordi deres barn har relationelle problemer her, fra skolens side oplever forbehold, skepsis og et fokus på deres egen rolle i barnets problemer. I dette spændingsfelt af politisk og offentlig meaning-making og de dertil knyttede subjekt positioner, kommer de forældre, der på forskellig måde udtrykker utilfredshed og frustration over skolens håndtering af trivselsproblemer blandt eleverne, enten til syne som forældre, der søger at skubbe deres ansvar over på skolen, som forældre, der er overbeskyttende, eller som forbrugerforældre, der kræver for meget.

Med analysen af det apparatus, i hvilket skole/hjem-samarbejde i forbindelse med mobning foregår, blev de empiriske indsigter fra de lokale situationers dynamikker og forældrenes bidrag og betingelser heri, skærpet betydeligt. Analysen af dette apparatus gav mig mulighed for at identificere klare forbindelseslinjer mellem politiske, økonomiske og diskursive kræfter og de konkrete, relationelle dynamikker på subjekt niveau, som såvel mine interview med forældre til mobbede børn (Hein 2009) som mine casestudier (Hein, 2012; 2013) havde givet mig indsigt i. Det empiriske materiale og den analytik, jeg arbejdede med, gav

mig mulighed for at konkludere, at forældres agens i forhold til børns mobning og sociale adfærd i skolen handler om langt mere end deres relationer til børnene, deres opdragelsesstrategier og atmosfæren i hjemmet. Forældres bidrag og muligheder for at agere i forhold til børns mobbeproblematikker må dels forstås som forbundet med, betinget og muliggjort af dominerende forståelser af, hvad mobning er og hvilken rolle forældre kan spille heri, og må desuden forstås som tæt forbundet med såvel den lokale situation, de er en del af, som med bredere skolepolitiske kræfter og de betingelser for relationen mellem skole og hjem, som disse skaber grundlaget for.

## Litteraturhenvisninger

- Ainsworth, M., M. C. Blehar, et al. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. London: Hogarth Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. (1993). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. London: Routledge.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Davies, Bronwyn. (2000). *A Body of Writing 1990-1999*. Oxford: Alta Mira Press.
- Haraway, Donna. (1997). *Modest\_Witness@Second\_Millennium.FemaleMan\_Meets\_Onco-Mouse. Feminism and Technoscience*. London: Routledge

- Hein, N. (2009). Forældrepræpositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I: *Mobning – sociale processer på afveje*. J. Kofoed and D. M. Søndergaard, (red.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hein, N. (2012). *Forældrepræpositioner i elevmobning*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Hein, N. (2013). Komplekse konstitueringer af ansvar, sandhed og mulighedsbetingelser i et skole/hjem-samarbejde om mobning. I: *Mobning gentænkt*. J. Kofoed and D. M. Søndergaard, (red.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, Jette og Dorte Marie Søndergaard (red.) (2009) *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, Jette og Dorte Marie Søndergaard (red.) (2013) *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lange, J. K. (2007). *Det Nye Ansvar – Værktøjer til konflikthåndtering mellem lærere og forældre*. Frederikshavn: Dafolo.
- Law, John. (2003). *Materialities, Spatialities, Globalities*. Lancaster University: Center for Science Studies. <http://www.comp.lanc.ac.uk/sociology/papers/Law-Hetherington-Materialities-Spatialities-Globalities.pdf>
- Lewin, K. (1917). "Kriegslandschaft" *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 12: 440-447.
- Lewin, K. (1933). Environmental Forces. I: *A Handbook of Child Psychology*. C. Murchison, (red.). Worcester, Massachusetts: Clark University Press.
- Monks, C. P., P. K. Smith, et al. (2005). "Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles." *Aggressive Behaviour* 31: 571-588.
- Nickerson, A. B., Merle, D. et al. (2010). Parent-Child Relationships and Bullying. I: *Handbook of Bullying in Schools. An international Perspective*. S. R. Jimerson, S. M. Swearer and D. Espelage (red.). New York: Routledge: 187-197.
- Olweus, D. (1980). "Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis." *Developmental psychology* 16(6): 644.
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. I: *Children on playgrounds: Research Perspectives and applications*. C. H. Hart (red.). Albany: State University of New York Press: 85-128.
- Rigby, K. (1993). "School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations." *The Journal of Genetic Psychology* 154(4): 501.
- Smith, P. K. & Myron-Wilson, R. (1998). "Parenting and School Bullying" *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 3: 405-417.
- Stevens, V., I. De Bourdeaudhuij, et al. (2002). "Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School" *Journal of Youth and Adolescence*. 31(6): 419-428.
- Søndergaard, D. M. (2003). "Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt" *Kvinder, køn & forskning*(4).
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. I: *Psykologisk og pædagogisk metode kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. T. B. Jensen & Christensen, G. (red.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Walden, L. M. & Beran, T. N. (2010). "Attachment Quality and Bullying Behavior in School-Aged Youth." *Canadian Journal of School Psychology* 25(1): 5.

Rønberg; Louise, Flensted. (MA in Logopedics, Phd student at the University of Aarhus). **What is the Problem? Pupils with Danish as their secondary language can easily read.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol. 51, 1, 3-18* – Children with Danish as their first language scored higher than children with Danish as their second language on measures of reading comprehension, vocabulary, and knowledge of text types, whereas no difference were found on measures of basic word reading abilities. The differences persisted, even when SES was controlled. However, when dividing children into two groups, with and without reading comprehension difficulties, no differences were found when SES was controlled. Only the level of receptive vocabulary was statistically significantly below for children with Danish as their second language compared to children with Danish as their first language. Moreover, the study shows that for children whose first language was Danish difficulties with reading comprehension were more commonly related to basic difficulties with word reading, whereas for children speaking Danish as their second language, reading comprehension difficulties were more commonly related to vocabulary and not to difficulties with basic word reading. Implications for practice are discussed. – *Louise Flensted Rønne*

Smitshuysen; Anna, Bohn (Psychologist). **To What Extent is it possible to test learning difficulties of two children with Cerebral Palsy?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 1, 19-32.* – The problem will be illustrated by two normal functioning children with neonatal Cerebral Palsy.

The objective with this case study is to show how school psychology with its main purpose: Evaluation of school standings and recommendation of special educational actions – also can provide a neuropsychological understanding, which makes sense and a positive difference to make parents and schools understand and facilitate the needs of the students before start of school.

The psychological test flow of the case study consists of a cognitive test with: RIAS, WPSSI-R, some part tests Nepsy and the questionnaires: BRIEF, 5-15 and CBCL. There are no proofs of specific learning disabilities in the two cases of the study.

Through the questionnaire the children's psychosocial challenges and fragile executive functionality was proven. The children's reaction patterns are described: One child exhibits uneasy and externalizing behavior, and the other child exhibits an overly controlled and internalized behavior. Both children tire faster than peers mentally and physically. It has been tried to evaluate and describe the case study

children dynamically through the psychological evaluation. The conclusion of the study is firstly, that no learning disabilities were found at the start of school. Secondly that a psychological evaluation, which makes use of neuropsychological knowledge, can provide an understanding of the brain damage in a developmental perspective, that can contribute to the right support and compensation for the children by start of school.– *Anna Bohn Smitshuysen.*

Mejdal, Jytte . (Psychologist in Odense). **A School Psychological Endeavour Towards Pupils With Anxiety.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 1, 33-45.* – The article describes a municipal project that has sought to prevent normal anxiety, common in the development of children and young people, from slipping into psychopathology .Four psychologists in PPR, a pedagogical psychological consulting function, have tested an endeavour aimed at pupils from the 1st to 6th grades who suffer from anxiety. The procedure has was based on a combination of consultative methods and cognitive behavioural therapy. The article employs knowledge of these two methods and discusses the effect of combining them. – *Jytte Mejdal.*

Szulevics, Thomas; Frederiksen, Tine; Gregersen; Stine, Bjerg; Hansen: Karoline, Winther; Lodahl; Hanna, Rosenlund; Nørgaard, Vibe; Pedersen; Christina, Glad. (Psychologists). **If only Nobody thinks that she is dumb or Something. – Inclusion from a Pupil Perspective.** –*Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol. 51, 1, 46-59* – The aim of the present paper is to investigate inclusion from a student perspective. In 2012, the Danish legislation on special education was changed. The change signaled a tightening of the concept of special needs education. As of the new legislation, students who attend special needs education for less than 12 hours weekly are no longer formally considered special needs students. Furthermore, many of the students who were formerly in special education are being included in regular education. Based on a small-scale empirical project in a Danish municipality, this paper analyses inclusion from the perspectives of 10 students who have made the transition from special to regular education. – *Thomas Szulevicz and others.*

Hein, Nina (Psychologist, PhD). **A New Look at the Position of Parents in Bullying among Children.** – *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 1, 60-74* – How can we understand parents' agency in childrens' bullying in school?If we look into the international research literature we find a field dominated by the perspective that bullies and victims of bullying in school have different typical problems at home that can explain their behavior. Parents' strategies of upbringing, the way they relate to their children and the general atmosphere at home, are viewed as the breeding ground for children's behavior as either bullies or victims at school. In my research into parents' positions in children's bullying, I have taken another starting point. Based on an interest in parents' experiences and perspectives of having a child who is being bullied at school, I have looked into parents'

possibilities of helping their victimized child. By means of analyses of a varied empirical material consisting in part of interviews with parents, schoolteachers and – principals, as well as of a range of public documents concerning bullying, parents’ responsibilities, the purpose of school, etc., my research project contributes to the field with new and different insights. The overall point is that parents’ possible impact on children’s social behavior at school cannot be understood as a causal connection, but must be seen as a complexly entangled matter involving a range of other forces at local, societal and political levels. This article outlines the exploratory process of the research project and roughly presents the new insights and analytical perspectives gained. – *Nina Hein.*

# Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift

Årgang 50 – nr. 1 - 6, 2013

---

## ARTIKLER

Nr. 1, 2013

<i>Björg Mari Hannås</i> : Hvilken nytte har unge og voksne av å bli utredet for ADHD? (Denne artikel er tidligere udgivet i Psykologi i Kommunen (Norge), 6/2011). . . . .	3
<i>Pernille Funder</i> : Et casestudie om konsultative møder i PPR . . . . .	16
<i>Connie Cramer Jensen</i> : PPR kan bidrage til at kvalificere uddannelsesvejledningen til unge med høretab. . . . .	31
<i>Thomas Szulewicz</i> : Forståelsen af elever med indlæringsvanskeligheder og implikationer for PPR . . . . .	39
<i>Helle Mumm</i> : "Selvom han ikke sang, så man, at han sang på sin egen måde" . . . . .	51
<i>Helle Bavnhøj og Margrethe Jungersen</i> : Børn med Infantil Autisme og WISC-IV: Er der en særlig profil? . . . . .	64
<i>Charlotte Ringsmose Klumme</i> : Pædagogisk psykologi i verden . . . . .	77
Rubrik: VISO om inklusion . . . . .	78
Abstracts. . . . .	79
Oversigt 2012 . . . . .	81
<i>Ole Løw &amp; Else Skibsted (red.)</i> : Psykologi for lærerstuderende og lærere. (Henning W. Nielsen). . . . .	85
<i>Charlotte Ryhl</i> : Autismespektrumforstyrrelser (Tine Basse Fisker) . . . . .	86
<i>Thorkild Olsen &amp; Frederikke Larsen</i> : VIL – KAN – SKAL. Ledelses- og læringsfilosofi under forandring (Henning Strand). . . . .	87

Nr. 2, 2013

<i>Svend Aage Madsen m.fl.</i> : Små børn udsat for seksuelle overgreb . . . . .	3
<i>Agnete Lyngbye Kramme, Britta Carl og Niels Egelund</i> : Læringsmiljøvurdering – en metode til systematisk vurdering af den pædagogiske kvalitet i dagtilbud. . . . .	13
<i>David Rasch</i> : Hvordan opleves det at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD? . . . . .	29
<i>Ane Qvortrup og Dion Rüsselbæk Hansen</i> : Kravet om synliggørelse i daginstitutionsregi . . . . .	38

<i>Eivin Rune Hansen: Fra handlingslammelse til fremadrettet indsats</i>	
– Rådgivning af lærere og pædagoger i skoleregi . . . . .	48
<i>Lene Tanggaard og Kristian Dahl: Det konsultative</i>	
– tilbage til rødderne (180712) . . . . .	58
<i>Kristine Kousholt og Tine Basse Fisker: Mobning og børns fællesskaber</i>	
– et narrativt review over international forskning i mobning . . . . .	68
<i>Tine Basse Fisker: “Man skal jo ikke spilde børns tid”</i>	
– inklusion og forebyggelse i Valby . . . . .	82
<i>Ulf Hjelmar og Johanne Møller: De praktiske-musiske fag i folkeskolen</i>	
– status og problematikker . . . . .	106
Rubrik “Omtale”: <i>Charlotte Holmer Kaufmanas:</i>	
Omtale af den redigerede og nye udgave af DSM-V – med fokus på autisme .	118
Abstracts. . . . .	121
<i>Charlotte Andersen: Bevar roen – En metodebog til inklusion</i>	
af børn med ADHD . . . . .	125
<i>Henning Strand: En systemisk organisation – kollaborativt lederskab,</i>	
genbeskrivelse og evolutionære måder at blive til på. . . . .	126
<i>Mai-Britt Herløv Petersen: Leadership Pipeline i den offentlige sektor . . . . .</i>	127
<i>Henning Strand: Ledelse gennem paradokset. . . . .</i>	129
<i>Bjørn Glæsel: Dysleksi – en fælles nordisk udfordring . . . . .</i>	131
<i>Bjørn Glæsel: Lær børn at samarbejde. . . . .</i>	133
<i>Bjørn Glæsel: Hjerte og Intellekt i Undervisningen af Børn og</i>	
Unge med Handicap . . . . .	134
<i>Hannah Wang-Dantzer: Når virkeligheden slår hårdt, kom videre med ACT . . .</i>	135
<i>Henning Strand: Teori U - som ramme for innovativ organisationsudvikling . .</i>	136
<i>Bjørn Glæsel: Vejledning under nye vilkår. . . . .</i>	138
Nr. 3, 2013	
<i>Redaktionen: Forord . . . . .</i>	3
<i>Charlotte Ringsmose: Pædagogik og læring . . . . .</i>	4
<i>Grethe Kragh-Müller: Pædagogisk kvalitet i daginstitutioner . . . . .</i>	12
<i>Ditte Alexandra Winther-Lindqvist: Tilrettelæggelse af det</i>	
fysiske legemiljø i daginstitutionen . . . . .	23
<i>Lone Svinth: Det pædagogiske samspils bevægende kraft. . . . .</i>	35
<i>Ole Henrik Hansen: Vuggestuen som socialt læringsmiljø . . . . .</i>	51
<i>Stig Broström: Læring i overgang mellem dagtilbud og skole . . . . .</i>	60
<i>Turid Horgen, Ena Caterina Heimdahl og Benthe Nilsen:</i>	
Læringslandskapet . . . . .	72
Abstracts. . . . .	83
<i>Lone Algot Jeppesen &amp; Leif Vedel Sørensen: At leve sin terapi . . . . .</i>	86
<i>Anne Vibeke Fleischer og Rikke Mølbak: Psykologi for børn . . . . .</i>	87



<i>Jan Tønnesvang</i> : “Psykologisk ilt – i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på baggrund af integrativ selvpsykologi” . . . . .	88
<i>Helle Kjærgaard, Bente Støvring, Åse Tromborg</i> : Barnets lærende hjerne – Børneneuropsykologi, kognition og neuropædagogik . . . . .	90
<i>Hanne Fredslund</i> : Evaluering i et narrativt perspektiv. . . . .	91
<i>Jette Kofoed &amp; Dorte Marie Søndergaard (red.)</i> : Mobning gentænkt . . . . .	92
<i>Per Jensen &amp; Inger Ulleberg</i> : Mellem ordene – Kommunikation i professionel praksis . . . . .	93
<i>Bent H. Claësson (red.) og Ulla Idorn (red.)</i> : Holdingterapi – en tilknytningsterapi (2. udgave) . . . . .	94
<i>Jørgen Lyhne</i> : Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse 0 til 6 år. . . . .	97
<i>Nadja U. Prætorius</i> : Den etiske udfordring i en global tid . . . . .	98
<i>Grethe Bruun og Per Nilsson</i> : Hypnose i terapi og supervision . . . . .	99
<i>Reinhard Stelter</i> : Tredje generations coaching – En guide til narrativ-samskabende teori og praksis . . . . .	103
<i>Søren Beck Nielsen</i> : Sprogpsykologi – Det teoretiske grundlag. . . . .	106

Nr. 4, 2013

<i>Lise Ankerstrøm</i> : Atypisk sensorisk adfærd hos børn med autisme . . . . .	3
<i>Mette Mørk Henriksen og Morten Nourup Henriksen</i> : Diskursive understrømninger som benspænd for inklusion – organisationspsykologiske betragtninger på processen omkring arbejdet med inklusion i folkeskolen. . . . .	21
<i>Ane Qvortrup</i> : Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv . . . . .	34
<i>Sanna Dragholm</i> : På sporet af ADHD i Rudersdal Kommune . . . . .	53
<i>Camilla Printz</i> : At fortælle sammen – Trekantsamtaler med børn og unge. . . . .	59
Rubrik: Nyt fra det pædagogisk-psykologiske arbejde – rundt i verden . . . . .	72
Abstracts. . . . .	74

Anmeldelser:

<i>Trude Slemmen</i> : Vurdering for læring i klasserummet . . . . .	76
<i>Lone Hersted &amp; Kenneth J. Gergen</i> : Relationel ledelse – dialogisk baseret samarbejde . . . . .	77
<i>Margarita Tarragona</i> : Dine selver – identitetsarbejde baseret på narrativ praksis og positiv psykologi. . . . .	78

Nr. 5, 2013

<i>Bjarne Nielsen</i> : PPR’s aktuelle situation . . . . .	3
<i>Lone Willer Holm</i> : Organisationspsykologi før og nu – et blik på PPR-medarbejderens nutidige rolle og kontekst . . . . .	8
<i>Eli Marie Killi</i> : Elevperspektiver – etter en traumatisk hjerneskade . . . . .	19
<i>Charlotte Højholt og Thomas Szulevicz</i> : Observation som konsultativ praksisform . . . . .	36

<i>Niels Egelund</i> : Tid til undervisning og læring – kvantitet og kvalitet . . . . .	48
<i>Peter Berliner</i> : At være i verden som en krop, der løber ind i samfundet – et community psykologisk perspektiv . . . . .	55
<i>Lena Ivarsson &amp; Lena Boström</i> : Good Reading Environments for Individual Reading Development . . . . .	66
<i>Charlotte Ringsmose</i> : Pædagogisk Psykologi i verden . . . . .	81
Abstracts. . . . .	82
<i>Alex Madsen</i> : Narrativer i velfærdsarbejde – Om arbejdsglæde og faglighed under pres . . . . .	85
<i>Terje Ogden</i> : “Evidensbaseret Praksis i Arbejdet med Børn og Unge” . . . . .	86
<i>Gry Bastiansen</i> : Børn med Eksplosiv adfærd . . . . .	88
<i>Hazel Roddam &amp; Jemma Skeat (red.)</i> : “Implementering af evidensbaseret praksis – i det logopædiske arbejde”. . . . .	89
<i>Anders Lundsgaard</i> : Formula 1 . . . . .	90
<i>Anne Marie Marquardsen</i> : Huset – Dialogisk læsning i børnehave og skole. . . . .	92
<i>Maria Kofod Techow</i> : Kognitiv adfærdsterapi ved OCD, Manual til gruppebehandling . . . . .	93
Nr. 6, 2013	
Rundt om diagnoser . . . . .	3
<i>Henning Strand</i> : Psykiatriske diagnoser som sociale konstruktioner . . . . .	5
<i>Tine Basse Fisker</i> : Udvikling i antal af børn i eller med vanskeligheder. . . . .	16
<i>Lars Ask Røgilds</i> : Hvorfor er det ikke interessant, at min søn kan køre gaffeltruck? . . . . .	30
<i>Christina Mohr Jensen og Hans-Christoph Steinhausen</i> : Den videnskabelige forståelse af ADHD fra det psykiatriske perspektiv. . . . .	44
<i>Louise Bøttcher</i> : Børn med diagnoser som pædagogisk-psykologisk udfordring . . . . .	58
<i>Bo Hejlskov Elvén</i> : Udviklingsforstyrrelser og symptomer . . . . .	69
<i>Søren Hertz</i> : At invitere til en proces, der kan blive endnu mere attraktiv ... . . . .	82
<i>Peter C. Göttsche</i> : Overdiagnostik og overmedicinering i børnepsykiatrien . . . . .	95
Abstracts. . . . .	101
<i>Ben Furman</i> : Jeg er stolt af dig – fem lektioner i løsningsorienteret forældreskab og børneopdragelse . . . . .	105
<i>Ulla Thøgersen (red)</i> : Filosofien på arbejde – dimensioner i anvendt filosofi . . . . .	106
<i>Jesper Juul</i> : Aggression – En naturlig del af livet. . . . .	107
<i>Signe Holm-Larsen og Niels Plischewski</i> : Om karaktergivning – Også ved gruppebedømmelse . . . . .	108

## Integrativ Gestalt Praksis

*Mikael Sonne og Jan Tønnesvang*  
*Hans Reitzels Forlag.*  
 240 sider. 300 kr.

Forfatternes formål med bogen Integrativ Gestalt Praksis (IGP) er at vise en ny vej til at arbejde med kompleksitet og helhed i menneskers liv. De ønsker med deres bog at inkludere fundamentale grundprincipper fra gestalttilgangen i en integrativ begrebsramme med udgangspunkt i en systematisk feltforståelse og et helhedsbegreb om mennesket. Dette udgangspunkt søges muliggjort gennem dialog med andre former for teoretisk, empirisk og praktisk vidensudvikling om menneskelige livsprocesser.

Forfatterne er begge psykologer med praktisk og teoretisk erfaring med IGP, og de har gennem de seneste år udviklet og holdt kurser i IGP – Integrativ Gestalt Praksis. Mikael Sonne arbejder på Aarhus Gestalt Institut, hvor han dér arbejder med lederudvikling og videreuddannelse for psykologer. Jan Tønnesvang arbejder som professor på Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet.

Hele bogen er centreret om, hvorledes IGP-kvadrantmodellen kan anvendes i mange forskellige praksissammenhænge, og der gives mange konkrete eksempler fra praksis i løbet af bogen.

Gennemgående i bogen vises også IGP-kvadrantmodellen som illustration af, at man på mangfoldige måder kan arbejde med denne model. Kvadrantmodellen kan således opfattes som udgangspunkt for teksten, samtidig med at den giver en forankring for tekstens mere teoretiske indhold.

Først fremlægges i kapitlerne 1-3 en grundlæggende forståelse for Integrativ Gestalt Praksis (IGP), samtidig med at de mest centrale grundbegreber introduceres med henblik på at give en forståelse af feltet, organismebegrebet og gestaltdannelsesprocessen.

I kapitel 4 forklares, hvordan grundelementerne awareness, kontakt og eksperimentering er centrale grundkomponenter på vejen fra den teoretiske grundforståelse til det praktiske IGP-arbejde.

Herefter gives i kapitel 5 bud på, hvorledes IGP-tilgangen er anvendelig i forbindelse med forskellige praktiske livs- og arbejdsforhold.

IGP-tilgangens bredere perspektiver og anvendelighed diskuteres i bogens 6. kapitel, samt hvordan man kan anvende IGP som grundlag til at kunne integrere forskellige faglige tilgange i arbejdet med mennesker og systemer. Desuden forklares, hvorledes IGP kan bidrage med at sætte helhedsperspektiver på sundhed, sygdom og politik.

Gennem hele bogen suppleres teksten med tænke- og øvebokse, så man undervejs gives 'luft' til at reflektere og

konkret øve sig i forhold til tekstens indhold. Ved hver øvelse er henvisning til, hvor man på nettet vil kunne finde en indtalt version af øvelsen.

I et appendiks bagerst i bogen gives forslag til træningsøvelser, som forfatterne arbejder med i deres IGP-uddannelse. Også her er henvisninger til indtalte guidninger af øvelserne med adresser, så disse kan findes på nettet.

For en læser, der som jeg, ikke på forhånd er kendt med gestaltterapien og dens begreber og mange fagtermer, er bogen ikke umiddelbart let tilgængelig, men Integrativ Gestalt Praksis (IGP) er en meget grundig indføring i teorierne omkring gestaltterapien, og som ovenfor nævnt giver bogens mange praksiseksempler god mening. Modelens brede anvendelse i mange forskellige situationer og problemstillinger giver mig som læser lyst til yderligere udforskning af dette store og interessante felt.

*Grete Binger, psykolog*

**“Frede Frøs fantastiske tale”  
– hvordan børn (og frøer) kan  
bekæmpe angst, vrede og  
anspændthed ved hjælp af  
vejrtrækningen**

*Michael Chrissick:  
Dansk psykologisk forlag 2013.  
56 sider, 175 kr.*

Frede Frøs fantastiske tale er en børnebog, der kan læses for børn helt ned til 3 år. Bogen er skrevet af Michael

Chrissick, som har undervist i yoga i grundskolen og skoler for børn med specielle behov siden 1999.

Bogen lærer børn fire forskellige yoga-vejrtrækningsøvelser på en sjov og aktiv måde. Gennem historien øges børns bevidsthed om deres vejrtrækning, og viser hvordan vejrtrækningsøvelserne kan anvendes til at reducere følelser som angst, vrede eller nervøsitet.

Til sidst i bogen findes en oversigt med guide til yogastillingerne og åndedrætsteknikkerne, så man hurtigt kan finde den øvelse, man har brug for.

Bogen kan anvendes som et praktisk redskab, når børn skal hjælpes med at forholde sig til svære følelser.

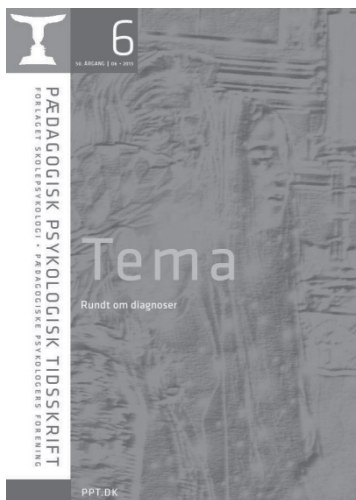
Billederne og historien kan godt fænge hos mindre børn. Til større børn kan man måske nøjes med oversigten og guiden bagerst i bogen?

Michael Chrissick er specialist inden for yogaundervisning af børn med autismespektrum forstyrrelser, og bogen kan med fordel anvendes af lærere og pædagoger i forhold til denne målgruppe.

*Annette Baltzersen*

Pris ab.: 430 kr. - Studierabat: 323 kr. (inkl. moms)!

# TEMA: Rundt om diagnoser



Med et temanummer  
***Rundt om diagnoser***  
sætter Pædagogisk Psykologisk  
Tidsskrift fokus på  
forskellige perspektiver  
på de diagnoser, der  
falder ind under kategorien  
af udviklingsforstyrrelser.

## Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

har med følgende skribenter skabt dette faglige temanummer:

**Henning Strand** Psykiatriske diagnoser som sociale konstruktioner

**Tine Basse Fisker** Udvikling i antal af børn i eller med vanskeligheder

**Lars Ask Røggilds** Hvorfor er det ikke interessant, at min søn kan køre gaffeltruck?

**Christina Mohr Jensen og Hans-Christoph Steinhausen** Den videnskabelige forståelse af ADHD fra det psykiatriske perspektiv

**Louise Bøttcher** Børn med diagnoser som pædagogisk-psykologisk udfordring

**Bo Hejlskov Elvén** Udviklingsforstyrrelser og symptomer

**Søren Hertz** At invitere til en proces, der kan blive endnu mere attraktiv

**Peter C. Gøtzsche** Overdiagnostik og overmedicinering i børnepsykiatrien

Temanummeret er en platform hvor forskellige forståelser af diagnoser kan komme til udtryk, og læseren bliver præsenteret for en nuanceret og bred palet af forståelser og logikker i forhold til denne type af diagnoser.

Dette temanummer stiller sig loyal med de børn og forældre, som er berørte af diagnoser. Med denne loyalitet følger, at man både kan forholde sig kritisk til samfundsmæssige strukturer som fremmer diagnostisk tænkning og samtidig anerkender, at børn og forældre kan opleve en adfærd som så problematisk og lidelsesfuld, at diskussioner om samfundsmæssige strukturer bliver mindre aktuelle, og andre forklaringer, perspektiver og interventionsformer, fx psykiatriske og medicinske, forekommer som de mest væsentlige og mulige. - *Tine Basse Fisker, gæstereaktør*

## Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

PPT.dk – 50. årg. Nr. 6 – Tema: Rundt om diagnoser



**Pris: 430 kr. - Studierabat: 323 kr. (inkl. moms)!**

## Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Det faglige vindue for anvendt psykologi



PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT

DE SENESTE NUMRE

RØD SERIE

BLÅ SERIE

ABONNEMENT OG PRISER

PROFIL

REDAKTION OG INFO

KONTAKT

PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT

DKS

### Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

#### Artikler om Pædagogisk Psykologi

- De ordinære numre har artikler med ny teori og praksisformer.

[Se udgivne numre »](#)



### Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

#### Temaer om Pædagogisk Psykologi

- Temanumre med artikler om aktuelle emner.

[Se udgivne temanumre »](#)



### Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

#### Fra Pædagogisk Psykologi's værksted

- Rød Serie med erfaringer fra praksis, projekter og rapporter.

[Se udgivne Rød Serie »](#)



### Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

#### Videnskabelige vinkler på Pædagogisk Psykologi

- Blå Serie med videnskabelige afhandlinger og rapporter.

[Se udgivne Blå Serie »](#)



## Skoleklassen – krav, kriser og kammeratskaber



**Skoleklassen som mikrokosmos og mikrosamfund – med komplekse relationelle mønstre og højest forskellige skoleliv - der står centralt i dette temanummer. Vores nysgerrighed handler om, hvad man får øje på, når skoleeleven ikke alene er et objekt for forskningsinteresse, men også er et deltagende og informerende**

**subjekt i processer hvor undervisning, udvikling og læring er konteksten.**



## Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Pris ab.: 430 kr. - Studierabat: 323 kr. (inkl. moms)!

**Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift**  
Det faglige vindue for anvendt psykologi

PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT DE SENESTE NUMRE RØD SERIE BLÅ SERIE ABONNEMENT OG PRISER PROFIL REDAKTION OG INFO KONTAKT

PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT

**Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift**

**Artikler om Pædagogisk Psykologi**  
- De ordinære numre har artikler med ny teori og praksisformer.

[Se udgivne numre »](#)



**Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift**

**Temaer om Pædagogisk Psykologi**  
- Temanumre med artikler om aktuelle emner.

[Se udgivne temanumre »](#)



**Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift**

**Fra Pædagogisk Psykologi's værksted**  
- Rød Serie med erfaringer fra praksis, projekter og rapporteringer.

[Se udgivne Rød Serie »](#)



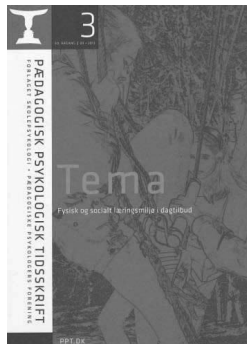
**Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift**

**Videnskabelige vinkler på Pædagogisk Psykologi**  
- Blå Serie med videnskabelige afhandlinger og rapporter.

[Se udgivne Blå Serie »](#)



## Fysisk og socialt læringsmiljø i dagtilbud



Temanummeret vil adressere centrale aspekter af læringsmiljøets sociale, kulturelle og institutionelle rammer som omdrejningspunkt for børns læring og udvikling. Fokus er på de processer, hvorigennem mennesker og de sociale, kulturelle og strukturelle kontekster, de er en del af, gensidigt former og skaber hinanden på mangfoldige måder.



## Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

PPT.dk – 50. årg. Nr. 3 – Tema: Fysisk og socialt læringsmiljø i dagtilbud – 120 kr

